*Volume 4, 2010*
*Numero 3, novembre*

ISSN onpaper: 1971-9558
ISSN online: 1971-9450

# Giornale di Psicologia

*Journal of Psychology (Italy)*







# Giornale di Psicologia

2010, Volume 4, Numero 3 (novembre)





PSICOTECNICA
edizioni

# *Giornale di Psicologia*

*Direttore: Felice Perussia*

*Vice-Direttore: Gabriella Pravettoni*

*Redattori: Andrea Boarino, Claudio Lucchiari, Renata Viano*


*Il Giornale di Psicologia pubblica una selezione di contributi originali di ricerca in ambito psicologico, di qualità elevata e di ampio interesse per ogni ricercatore, studioso o professionista nel settore, in campo sia accademico di base sia professionale applicato.*
*Il Giornale di Psicologia è una pubblicazione scientifica internazionale, di taglio europeo.*
*Il Giornale di Psicologia nasce da una filosofia che favorisce la massima diffusione open-access della ricerca scientifica in psicologia, senza perseguire obiettivi di sfruttamento commerciale della disciplina stessa.*
*Il Giornale di Psicologia è aperto a tutti i settori della ricerca specialistica in psicologia, specie della psicologia generale, sociale e applicata ovvero della psicologia sperimentale, metodologica, clinica, dinamica, storica, epistemologica; così come alla ricerca su temi quali i test, la psicoterapia, la psicotecnica, il counseling, le scienze cognitive e più in particolare lo studio della personalità.*
*Il Giornale di Psicologia viene pubblicato sia in formato cartaceo (ISSN 1971-9558), sia in formato elettronico (ISSN 1971-9450). Quest'ultimo è liberamente (e gratuitamente) accessibile via internet da ogni studioso, ricercatore, studente o curioso o quant'altro di tutto il mondo.*
*Tutte le comunicazioni da e per il Giornale di Psicologia avvengono via e-mail, a meno che non venga specificata la necessità di produrre materiali cartacei o dichiarazioni in copia ufficiale.*
*Per la proposta di articoli, occorre fare riferimento alle norme indicate nelle loro linee principali qui oltre e più estesamente sul sito internet http://giornaledipsicologia.it*

*Chiunque accede al Giornale di Psicologia si impegna automaticamente a leggere e quindi a conoscere, accettare e rispettare nel dettaglio tutte le caratteristiche del Giornale di Psicologia quali vengono descritte al sito ufficiale: http://giornaledipsicologia.it.*
*Di qualsiasi eventuale scorrettezza compiuta dagli Autori, che fosse sfuggita alla redazione del GdP, è responsabile solo è il soggetto che ha fornito i materiali, i dati o le informazioni o che ha espresso le opinioni relative.*

### *CON RIFERIMENTO ALLA LEGGE ITALIANA SULLA STAMPA:*


*Il Giornale di Psicologia è una pubblicazione quadrimestrale a carattere scientifico, iscritta nel registro periodici del Tribunale di Milano (n.249; 16.4.2007).*
*Direttore Responsabile: Felice Perussia.*
*Il Giornale di Psicologia (ISSN 1971-9558) viene stampato in forma cartacea.*
*Il sito internet www.giornaledipsicologia.it ospita al suo interno l'edizione online (ISSN 1971-9450) del Giornale di Psicologia stesso.*
*La parte relativa al Giornale di Psicologia è solo quella contenuta nella sezione*
*http://giornaledipsicologia.it/gdp*
*Il resto del sito fornisce note di supporto scientifico e di inquadramento per il GdP, ma non ha carattere di pubblicazione peridodica, non è parte integrante del Giornale di Psicologia ed è autonomo.*

*Editore: Psicotecnica srl – Viale Cirene, 3 - 20135 Milano – www.psicotecnica.it*
*Poligrafato presso: Tecnos srl, viale Umbria 9a, 20135 Milano*

Ringraziamo sentitamente, per la gentile quanto preziosa disponibilità,
il COMITATO dei CORRISPONDENTI SCIENTIFICI del *Giornale di Psicologia*

## *Giornale di Psicologia*
# *Norme per gli Autori*

*Il Giornale di Psicologia accoglie contributi scientifici originali sia ad invito sia liberi. Questi ultimi, sempre collocati nella sezione "Studi e Ricerche", vengono valutati separatamente da due revisori associati al Comitato dei Corrispondenti scientifici e di Redazione scientifica (referee). Le valutazioni dei revisori vengono comunicate direttamente agli Autori e la pubblicazione dell'articolo proposto sul Giornale di Psicologia è subordinata al fatto di tenere nel debito conto ciò che è stato eventualmente suggerito in tali valutazioni.*

*Gli articoli idonei alla pubblicazione sono in primo luogo ricerche ed esperimenti, fondati su protocolli originali. Possono altresì essere del tipo: presentazione di modelli o di teorie, analisi, commenti, rassegne critiche della letteratura, edizioni critiche di testi ecc.*

*L'argomento dell'articolo proposto deve essere chiaramente connesso ai temi della ricerca psicologica, nel senso più profondo ed ampio del termine.*

*Chi propone un manoscritto al Giornale di Psicologia si impegna automaticamente a leggere e quindi a conoscere, accettare e rispettare tutte le caratteristiche del Giornale di Psicologia quali vengono descritte al sito ufficiale: http://giornaledipsicologia.it.*

*Gli Autori, nel sottoporre un manoscritto al Giornale di Psicologia, si impegnano automaticamente a rispettare (e dichiarano di avere rispettato), nella redazione del testo così come nella realizzazione della ricerca da cui il testo deriva, tutti gli standard etici e deontologici, nonché il corretto trattamento dei soggetti (umani e animali) ovvero il rispetto delle leggi e particolarmente della privacy e dell'uguaglianza di "sesso, razza, lingua, religione, opinioni politiche, condizioni personali e sociali" ecc*

*Gli Autori, nel sottoporre un manoscritto al Giornale di Psicologia, dichiarano implicitamente anche di rispettare e di avere rispettato rigorosamente le leggi nazionali e internazionali relative al diritto d'autore, evitando in ogni modo di ledere direttamente o indirettamente con quanto riportato nel loro testo il copyright altrui.*

*Il Giornale di Psicologia esercita, nei limiti del possibile, un controllo di qualità editoriale dei testi. Tuttavia non è prevista la sistematica correzione di bozze da parte della redazione: pertanto l'articolo deve essere assolutamente corretto e pronto per la pubblicazione.*

*La redazione del Giornale di Psicologia si riserva di verificare la correttezza tipografica delle bozze stesse, ma a propria discrezione, senza impegno e declinando ogni responsabilità sull'esattezza grammaticale, sintattica, grafica ecc del testo, che viene lasciata tutta (onori e oneri) agli Autori, unici responsabili della stesura del testo sia per i contenuti scientifici che per eventuali errori tipografici. La redazione si riserva comunque il diritto di apportare le eventuali minime correzioni di forma che risultassero necessarie.*

*Il testo potrà essere in italiano o eventualmente in inglese. E' ammessa la proposta di testi anche in altre lingue, ma occorre contrattarpreventivamente e la direzione per verificare la disponibilità di revisori che conoscano la lingua stessa.*

*Il testo dovrà essere, in linea di massima, in carattere Garamond o Times o simili. Il formato potrà essere preferibilmente Rich Text Format (.rtf) oppure anche OpenOffice Text Format (.sxw) o Microsoft Word Format (.doc). Va acclusa comunque anche una copia in Portable Document Format (.pdf). Le eventuali illustrazioni dovranno essere in .jpeg oppure in .bmp.*

*Le norme editoriali di stesura dei contributi liberi sono quelle convenzionali delle pubblicazioni scientifiche internazionali.*

*La struttura dell'articolo, anche per poter entrare in modo ottimale nei meccanismi di diffusione internazionale della ricerca, dovrà informarsi ai criteri indicati sul sito internet (giornaledipsicologia.it) in tutti i suoi aspetti, in particolare per quanto riguarda: Titolo; Abstract; Riassunto; Parole chiave; Riferimenti bibliografici.*

*Non si restituiscono gli articoli inviati per la pubblicazione, anche se rifiutati. Così come non si restituisce nessuno degli altri materiali eventualmente inviati.*

*Gli Autori sono invitati a conservare una copia del lavoro inviato perché la direzione del Giornale di Psicologia non si assume alcuna responsabilità per quanto riguarda la perdita o il danneggiamento dei materiali inviati.*

*L'accettazione dell'articolo da parte del Giornale di Psicologia comporta automaticamente l'impegno da parte dell'Autore a concedere i diritti d'autore per la specifica edizione che si realizza sul Giornale di Psicologia.*

*La sede redazionale del Giornale di Psicologia è attualmente presso il Direttore: Felice Perussia, Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Torino, Via Po, 14, 10123 Torino.*

*La gestione delle comunicazioni relative al Giornale di Psicologia avviene, nei limiti del possibile, completamente attraverso internet.*

*Gli indirizzi utili per inviare comunicazioni sono:*

*direzione @ giornaledipsicologia.it*
*redazione @ giornaledipsicologia.it*

# The role of attachment in risk perception: An integrated analysis of affective and cognitive components in risk evaluation and their relationship with gender, attachment style, parental status, and expertise

Patrizia VERMIGLI*, Stefano RASCHIELLI**, Emanuela ROSSI*, Antonio ROAZZI***
* Institute for the Science and Technology of Cognition, CNR, Rome
** Institute for Environmental Protection and Research (ISPRA)
*** Federal University of Pernambuco, Department of Psychology, Recife, Brazil

ABSTRACT - The present study aims at analysing the role of attachment in adults' risk perception, taking into consideration two different components in risk evaluation, the severity and the probability of occurrance, which can possibly be referred respectively to the affective and cognitive dimensions of risk assessment. The perception of risk was examined in an integrated perspective and its variability considered as a function both of the situation and of individual differences. The sample consisted of 212 adults. Four risk factors were considered, as resulted from a series of different hazards through factorial analysis, according to psychometric paradigm: Dread, Unknown, Personal Exposure and Diversity Risk. Results showed significant differences due to the affective and cognitive evaluative system utilized in risk assessment, to the situation (represented by various kinds of hazard), and to individual differences related to gender, attachment style, parental status, and expertise. In relation to the two different components of risk assessment, results showed a higher mean evaluation of severity than probability for dread and unknown risk, while the opposite happens in the case of the personal exposure and the diversity risk. With regard to the situation, the results showed that terrifying and unknown hazards are perceived as more risky than those referring to personal exposure and social diversity, both at cognitive and affective level. Regarding individual differences, including also gender differences, the perception of risk turned out to be higher in women than in men, in insecure attachment individuals than in secure ones, in parents than in non parents, in lay people than in experts.

## Introduction

In recent years, experts in various disciplines have shown ever-increasing interest in risk perception, in order to understand and therefore to countervail hazardous attitudes and behaviours for the safety both of the individual and the community as a whole. Studies on this subject have revealed the complexity of the mental representation of risk, due to the influence of a set of institutional, social and cultural factors, which are combined with typically individual and group psychological components (Hermand, Karsenty, Py, Guillet, Chauvin, Simeone, Muñoz Sastre and Mullet, 2003).).

One of the most important approaches followed in the field of risk research was the psychometric paradigm (Slovic, 1987; Lichtenstein, Slovic, Fischoff, Layman and Combs, 1978; Boholm, 1998; Rohrmann, 1999). It is based on the so-called "expressed preference" model, through which individuals classify and evaluate a series of activities, technologies or situations deemed to be dangerous, on the basis of certain dimensions. This led to the identification of a limited number of factors which are able to explain a substantial part of the variance of subjective risk assessment processes (Slovic, Fischoff and Lichtenstein, 1985; Mullet, Duquesnoy, Raiff, Fahrasmane and Namur, 1993). The first factor, labelled "Dread Risk", is associated with judgements related to the seriousness of the consequences, catastrophic potential and evoked fear. The second factor, labelled "Unknown Risk", is related to the perception of insufficient knowledge about a potentially dangerous substance or situation. Both these factors are characterized by a lack of individual control over the possible harmful effects. The third factor is associated with the number of people possibly affected and includes situations that imply a personal and voluntary exposure to the source of

the risk and, consequently, the capacity of exerting control over it.

Further research has provided evidence of the need to expand the number of qualitative factors, particularly in the light of the continuous changes occurring in society, of both technological and socio-cultural nature (Martinez-Arias, Prades, Arranz and Macias, 2000). In particular, a study undertaken on an Italian survey sample (Vermigli, Raschielli, Rossi and Roazzi, 2009) evidenced an additional fourth factor, which comprises the hazards related to social diversity involving multiethnicity.

In dealing with the question of processes involved in risk perception, studies have taken into account modern psychological theories, suggesting the existence of two different systems of information processing, that come into play when one is required to express an opinion or make a decision (Epstein, 1994; Sloman, 1996; Chaiken and Trope, 1999; Slovic, Finucane, Peters and Mac Gregor, 2004). The first, which is the most archaic from an evolutionistic point of view, is instinctive and immediate, less conscious and, therefore, less subject to cognitive control; it works at the level of associations and analogies and utilizes the emotions that come into play also as a pre-alarm system. The second one is connected to the cognitive aspect of our mind, involving awareness, control, rationality; it works through algorithms and rules such as normative methods of judgement, formal logic and probability calculus. These two processing systems often work in parallel, but in certain situations we observe a prevalence of one or the other. The first method of processing information is utilized mainly in the case of insufficient information about the event to be assessed, where the irrational and emotive dimension prevails over the cognitive one. The second process, the rational one, implies a real knowledge about the event under consideration and tends to prevail in such situations.

With regard to risk perception, these two systems of information processing may be related to two distinct evaluative components involved in risk assessment: the severity of the consequences and the probability of occurrence (Slovic and Weber, 2002; Rundmo and Moen, 2006; Sundblad, Biel and Gärling, 2007). A hybrid model that incorporates both the affective component (severity) and the cognitive one (probability) appears to provide the best fit for risk perception. However, there has been some debate about which component ranks higher (Slovic, 1987, 1999; Sjöberg, 1999; Sjöberg, 2000a, 2000b). The predominance of either component is strongly dependent on the situation under consideration. It is expected that disastrous events, which are unpredictable and impossible to control, fall within the emotive area which enhances the properties connected to the severity of the event. On the other hand, events which are closer to the real experience of the individual are less emotional and, being known, are perceived as more controllable and avoidable, so that the assessment of the danger levels is formulated mainly on the basis of the probability of them occurring, according to the information stored on the topic, which is ascribable to the more rational area. It must be considered however that, even in cognitive risk assessment, emotive variables (Mehta and Simpson-Housley, 1994; Gasper and Clore, 1998; Loewenstein, Weber, Hsee and Welch, 2001) and personality characteristics (Twigger-Ross and Breakwell, 1999; Kallmen, 2000; Sjöberg, 2003; Hampson, Andrews, Barckley, Lichtenstein and Lee, 2006) come into play. In situations of absence or lack of available information about the event to be assessed, individuals actually do not rely on statistical models of objective probability but formulate personal estimates, which are influenced by a series of subjective parameters also including their own personal experiences (Brehmer, 1987; Weinstein, 1989; Barnett and Breakwell, 2002), their direct or indirect knowledge about the event (Berger, 1998), and the possibility of exerting control over it, wich leads to the “optimistic bias” (Hoorens and Buunk, 1993; Otten and Van der Pligt, 1996; Harris, Griffin and Murray, 2008).

One important aspect that must be taken into consideration in the risk assessment process is the role of “heuristics”. These consist of actual mental shortcuts that facilitate decision-making and are used in conditions of uncertainty or lack of information or, conversely, in cases of information overload. In the field of risk perception, they consist of a series of simplified methods used by people in situations involving the lack or absence of precise statistical data. Although these methods facilitate the elaboration process, they often lead to evaluation bias (Slovic, Fischoff and Lichtenstein, 1979; Kahneman, Slovic and Tversky, 1982; Van der Velde, Van der Pligt, Hooijkaas, 1994; Gilovich, Griffin and Kahneman, 2002; Pidgeon,

Kasperson and Slovic, 2003; Ayal and Zakay, 2009).

With regard to individual differences in risk perception, in addition to the role of demographic characteristics such as gender, age, income, educational level, and parenthood, many studies have taken into consideration cognitive variables, such as expertise and, more recently, personality characteristics.

Gender is perhaps the most widely found demographic factor related to risk perception (Slovic, 1999; Rowe and Wright, 2001). Several studies evidence that, both at cognitive and affective level, men and women perceive the same risk in different ways, with women tending to rate hazards higher than men. In particular, as far as the kind of hazard is concerned, women express greater apprehension over health and environmental hazards (Flynn, Slovic and Mertz, 1994; Brown and Cotton, 2003; Lundborg and Andersson, 2008) and are more likely to distrust new technologies (Davidson and Freudenberg, 1996). According to Flynn *et al.* (1994), gender differences in risk perception could be explained by investigating the specific biological roles that cause men to be more exposed to and inclined towards risky activities, their previous experience reducing the perceived risk and also allows them to cope somewhat more easily with risk. According to another theory, risk perception is an expression of social values and beliefs and reflects the effects of the political, cultural, technological and economic context (Becker and Nachtigall, 1994; Douglas and Wildavsky, 1982). Consequently it is no surprise that, as women traditionally have a more limited decisional role in society, they experience a lower risk control and therefore perceive risk more strongly than men (Gustafson, 1998). The interpretation ascribing gender differences to the greater amount of information held by men than women appears to be inadequate, as it was found that such differences persisted even in a group of expert people with the same level of information (Barke, Jenkins-Smith and Slovic, 1997).

Another variable broadly taken into account is expertise. Slovic, Fischoff and Lichtenstein (1980) evidenced that evaluation by experts is found to be more highly correlated with official statistics than that of the non experts (lay people), who due to their poor scientific-technological knowledge (Miller, 1998), relies mainly on their own personal experience or on other non-objective indicators. As seen previously, lay people are more subject to the influence of heuristics. Further research (Slovic, Malmfors, Krewski, Mertz, Neil and Bartlett, 1995), confirmed the general tendency by non experts to produce distorted judgements compared with the objective statistical data. However, as it emerges from other studies (Savadori, Rumiati and Bonini, 1998), significant statistical differences are not always observed in the assessments made by the two groups. It actually depends on the kind of risk involved: the influence of expertise on risk assessment is observed especially in the case of scientific-technological hazards, where specific knowledge leads to a more objective assessment of risk (Kletz, 1996). Therefore, experts can be expected to perceive a lower level of risk for rare, unknown events with a strong emotive impact, where in non experts heuristics have the effect of amplifying the perception of risk, due to their lack of realistic knowledge about such events, with the affective component usually prevailing over rationality.

A somewhat neglected variable in risk research is parenthood and the results regarding it are generally considered inconclusive (Sundblad *et al.*, 2007; Johnson, 2004). Nevertheless, it is conceivable that being a parent means being, more likely than childless persons, worried about certain kinds of risk, particularly those hazards more frequently involving young people.

A critical finding in recent research on risk perception, that needs to be taken into account, highlighted the fact that public perceptions are influenced not only by scientific and technical descriptions of danger, but also by a variety of psychological and social factors, including personal experiences (Barnett and Breakwell, 2002), affects and emotions, imagery, trust, values and worldviews, dimensions that are rarely considered in traditional research (Slovic, 2000). The psychological literature on the relationship between risk perception and personality characteristics has identified some significant correlations. Different kinds of personality factors have been considered: anxiety factors (Spielberger, 1966; Butler and Mathews, 1987; Turner, Rimal, Morrison and Kim, 2006), affective reaction/personal evaluation factors (Mullet *et al.*, 1993; Slovic, Flynn and Layman, 1991; Borkenau and Mauer, 2006) and worldviews (Dake, 1991; Krewski, Slovic, Bartlett, Flynn and Mertz, 1995; Bouyer, Bagdassarian, Chaabanne and Mullet, 2001). The

part of the variance in risk assessment explained by personal factors has proven to be low (Sjöberg and af Wahlberg, 2002), although another study using the Big Five model (Chauvin, Hermand and Mullet, 2007) evidenced the prominent role in risk perception of personality facets such as moderation and calmness, rationality and efficiency, creacreativity, imagination and reflection, self-disclosure, and nurturance and tenderness.

As far as personality characteristics are concerned, in our view, the role of attachment style in risk perception should be given greater consideration, due to its well known influence on information processing. According to Bowlby's attachment theory (1969, 1973, 1980), individuals on the basis of the quality of the relationships experienced with their caregivers during their early childhood, develop "Internal Working Models", which are defined as individuals' representations of the world, of their attachment figures and of themselves and which are used specifically to organize information (Bowlby, 1973; Main, Kaplan and Cassidy, 1985). Once created, a working model tends to organize perception and to select attention, so as to become stable and self-perpetuating. These models tend to remain stable and to form the individual's personality traits.

A large body of research has pointed to the link between the quality of attachment and the different ways in which the individual is able to process information. Bowlby (1979; 1980) described three styles of information processing, according to the respective attachment styles. *Secure* individuals quickly perceive the information they need for attachment and have both access to the information stored in memory and the ability to combine emotive and cognitive information during the processing. *Avoidant* individuals defensively exclude from perception much of the significant information relevant to the attachment bond, have reduced access to memories of attachment experiences and, when processing information, exclude that which refers to the emotional state, keeping the affective and the cognitive components rigidly separate. *Ambivalent* individuals perceive most of the attachment-related information, have direct access to it and have no trouble recalling the associated emotional tone but, when processing information, they mix the two components in an undifferentiated way and, as a result, are unable to distinguish threatening situations from non threatening ones and remain on alert, maintaining a constantly activated attachment system.

**The present study**

Our study offers an integrated perspective by examining three sources of variability in risk perception: the affective and the cognitive dimensions, the situation, and the individual differences.

The aim of our study was to analyse variability in risk perception:

1. at the dimensional level, considering two distinct evaluative components in risk assessment: severity of risk and probability of its occurrence;
2. at the situational level, through the comparison of various kinds of risk, with the enrichment of the number of hazards traditionally taken into consideration, including the growing social phenomenon of perceived risk linked to multi-ethnicity and the relationship with people of different cultures;
3. at the individual differences level, examining not only the influence of common variables widely considered in literature, such as gender and expertise, but also the role of less frequently considered variables such as parental status and, in particular, attachment style.

It must be stated that, although these three levels are illustrated separately for simplicity of exposition, they are actually interconnected.

The hypotheses are the following:

1. risk perception varies according to the evaluative system adopted for risk assessment, severity *versus* probability, depending on the situation under consideration: in particular, severity should prevail for those hazards with a strong emotional and affective impact and probability should prevail for more common and familiar risks;
2. risk perception changes according to the kind of risk under consideration; in particular, we expect higher risk assessment for those situations with a catastrophic or unknown character and lack of control and, on the other hand, a lower risk evalu-

ation for those situations which are common, familiar and controllable;

3. the variables taken into consideration are expected to affect risk perception in the direction indicated by literature. In particular, with regard to gender, we expect a higher risk assessment by women; with regard to parenthood, a higher evaluation in parents than in non parents; with regard to expertise, a lower risk assessment by experts than by non experts, particularly for those hazards where specific knowledge is required or with a strong emotive impact. Finally, according to attachment theory and research concerning the influence of attachment style on affective and cognitive processes, a distorted perception of risk can be supposed for insecure individuals compared to secure ones, especially as far as those factors regarding individual and interpersonal aspects are concerned.

## Method

### *SAMPLE AND PROCEDURES*

The sample consisted of 212 participants (101 males and 111 females), resident in Italy, in the Lazio Region, aged between 20 and 66 years (mean age 40.7 years). Regarding parental status, 108 individuals had children (51%) and 102 were childless (49%).

Regarding expertise, 97 individuals were experts and 115 non experts. The experts were drawn from the professional area of research, as it is reasonable to assume that due to their specific professional and technical-scientific knowledge, researchers and other like professional figures correspond more closely to the definition of "experts" (Jungermann, Pfister and Fisher, 1996). The group of non experts was instead composed of individuals with different professional backgrounds, without specific knowledge in the scientific field. All participants were approached randomly. Of the eligible individuals who were asked to participate, 90% accepted. Anonymous questionnaires were administered individually in the work place or at home. In order to control the effect of educational level, the participants included in the sample had at least a high school diploma.

Each participant was given a brief presentation of the research, guaranteeing privacy. Instructions for completing the questionnaires were provided in written and oral form, so as to clarify any doubts on the part of the participants. No time limit was imposed.

### *MATERIAL*

The risk perception questionnaire was composed of 32 items (Vermigli *et al.,* 2009), representing a series of hazards taken partly from literature and partly introduced as a new kind of risk, as suggested by the Censis report in Italy (Censis, 2004). The 32 items were grouped into four factors explaining a large part of the total variance. For each hazard two different risk judgements were requested, one for severity and one for probability of occurrence. Responses were scored on a 4-point scale labelled from "little" to "very much". Each situation had to be related to a "risk in general", to avoid explicit reference to personal experience, wich would have implied the direct involvement of non-controlled variables.

Factors included the following items:

FACTOR 1-Dread Risk: terrorism, pedophilia, ill-treatment and child abuse, nuclear weapons, war, AIDS, SARS, earthquake, BSE, railway accident, accident in a nuclear power station, mafia, cancer, drug-taking, ineffective health care, eating disorders, urban micro-crime.

FACTOR 2-Unknown Risk: Chemicals in agriculture, biotechnology in agriculture (GMO), electrosmog, food additives, atmospheric pollution, climatic changes, environmental disasters.

FACTOR 3-Personal Exposure Risk: Riding a motor-cycle/motor-bicycle, travelling in a car, riding a bicycle, surgical operation, alcohol abuse, mountaineering.

FACTOR 4-Diversity Risk: Inclusion in the work world of people with a culture and religion different from one's own; relationships with people with cultural, sexual, and/or religious differences; inclusion in the school world of children with a culture and religion different from one's own.

Cronbach's alphas were computed for each factor, for both severity and probability dimensions: they ranged from 0.75 to 0.93 for severity, and from 0.78 to 0.95 for probability. For each risk factor, a mean score was computed by simply averaging the scores of the corresponding items.

In order to measure attachment style, the ECR (Experiences in Close Relationships) questionnaire (Brennan, Clark and Shaver, 1998) was used in its validated Italian form (Picardi, Vermigli,

Toni, D'Amico, Bitetti and Pasquini, 2002). The questionnaire is based on the assumption that romantic love can be perceived as a true and proper attachment bond, in which individual differences related to experiences of falling in love are linked to memories of the relationship with one's parents during infancy. It is composed of two scales each of 18 items, with a high internal consistency (for both scales, Cronbach's alpha=0.89), which measure the dimensions of "Anxiety" and "Avoidance" in couple relationships,. Responses were scored on a seven-point scale ranging from "completely false" to "completely true". Participants scoring high on the Anxiety scale indicated an affective relationship based on fear of loss, diffidence and need of continuous reassurances, while the high scores in the Avoidance scale indicated a way of loving based essentially on keeping one's distance from the partner and feeling uneasy during intimacy.

Furthermore, basic socio-demographic variables such as age, sex, parental status, profession and education was collected. In order to build the expertise variable, according to Jungermann *et al.* (1996), scientific profession and/or education were considered indicators of expertise.

*STATISTICAL ANALYSIS*

In order to test our hypotheses, different statistical analyses were carried out.

Means comparison and t-test were applied in order to evaluate the differences among the four risk factors in the evaluation of their severity and probability.

Factorial analysis of variance was performed to test whether or not there were significant differences in risk perception, due to gender, expertise, and parental status, both at main effects and interaction effects level, in the different situations represented by the four risk factors.

The association between risk perception and expertise, gender, parenthood, and attachment (anxiety and avoidance), was evaluated through Pearson correlations.

Finally, a series of multiple regression analyses (stepwise method) was conducted with each risk factor as the dependant variable, in order to determine how well gender, expertise, parenthood, and attachment (anxiety and avoidance), could predict risk perception in the different situations, in terms of severity and probability assessment.

## Results

RELATIONSHIP BETWEEN AFFECTIVE AND COGNITIVE COMPONENTS IN RISK PERCEPTION: A COMPARISON BETWEEN SEVERITY AND PROBABILITY.

The relationship between severity and probability in risk perception depends on the kind of risk under consideration. As shown in Table 1, for the first two factors, Dread and Unknown Risk, severity evaluation prevailed over probability, with the difference being more prominent for the first factor than for the second one; while for the third and fourth factors, significant differences emerged in the opposite direction, with probability prevailing over severity evaluation.

SITUATIONAL DIFFERENCES IN RISK PERCEPTION.

As shown in table 1, the first two factors ranked highest both for severity and probability assessment, due to the particular nature of the hazards considered, which are characterized by catastrophic potential, unknown consequences and lack of control, and have the power to amplify risk perception both at affective and cognitive level. On the other hand, the third and fourth factors, which refer to more common and familiar hazards, are perceived at a lower level of severity and probability of risk.

INDIVIDUAL DIFFERENCES IN RISK PERCEPTION: GENDER. EXPERTISE, PARENTHOOD, AND ATTACHMENT STYLE.

Tables 2 and 3 show the Factorial ANOVAs comparing the means of each risk factor as a function of gender, expertise and parenthood, both for severity and probability judgements. This analysis was performed in order to evaluate not only the main effects of the different variables considered singly, but also the possible interaction effects among them (even though some cells failed to meet the minimum number of subjects required for the analyses).

The results show that there was no interaction effect among the different variables, but only principal effects, depending on the situation under consideration and the dimension employed in risk assessment (affective *versus* cognitive).

In particular, for the Dread and the Unknown Risk factors, women and non expert people show higher mean scores than men and experts, at both the severity and the probability level. In the case of Personal Exposure Risk, parents score higher than people without children, both for severity and probability. Only for the Diversity Risk experts

perceive relationships with people of different culture as less risky than non experts, but only at the cognitive level of probability, not at the affective one of severity.

Table 4 shows the correlations for both severity and probability between the four risk factors and the participants' gender, expertise, parenthood, and attachment style in its dimensions of anxiety and avoidance. As far as gender, expertise, and parenthood are concerned, the correlations confirm the ANOVA results shown in table 2 e 3.

The first two factors correlate significantly with gender and expertise, both for severity and probability: women and non experts perceive dread and unknown risk as more severe and probable than men and experts, respectively.

The Personal Exposure Risk correlates significantly with parenthood and anxiety, both for severity and probability: the parents and anxious attachment individuals perceive personal exposure hazards as more risky than people without children and with a non-anxious attachment style.

Diversity Risk evidences the differences between the affective and cognitive evaluation of the risk, with severity correlating with anxiety and avoidance, and probability correlating with anxiety and expertise. At the affective level of risk severity, people with insecure attachment, both in the anxious and avoidant sense, perceive as more risky the relationships with people with different culture and customs than the secure attachment individuals. At the cognitive level, in evaluating the likelihood of diversity risk, experts consider it less probable than non experts, while anxious individuals consider it more probable than people with a secure and avoidant attachment style.

DEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS, EXPERTISE AND ATTACHMENT STYLE AS PREDICTORS OF RISK PERCEPTION.

Table 5 shows the results of the stepwise regression analyses, with each risk factor representing the criterion, considered separately in their affective (severity) and cognitive (probability) components, and the variables gender, parenthood, expertise, and attachment style (in its dimensions of anxiety and avoidance) were the predictors.

With regard to Dread and Unknown Risk, both for severity and probability, expertise resulted the most powerful predictor, selected at step 1, and gender the second one, selected at step 2. Regarding Personal Exposure Risk, parenthood resulted the strongest predictor, selected at step 1, both for severity and probability, and anxiety was the second predictor, only at the severity level.

Concerning Diversity Risk, we found a complete difference in predictors regarding risk perception between affective and cognitive components of risk assessment: for severity, avoidance was found to be the best predictor, while for probability, anxiety (at step 1) and expertise (at step 2) were the best predictors.

**Table 1. Comparison of means of the four Risk Factors in Severity and Probability assessment**

| Factors | Severity | | Probability | | t-test |
|---|---|---|---|---|---|
| | Mean | SD | Mean | SD | |
| Dread risk | 3,31 | 0,54 | 2,58 | 0,72 | $16,77^{***}$ |
| Unknown risk | 2,93 | 0,57 | 2,71 | 0,65 | $7,74^{***}$ |
| Personal Exposure risk | 1,88 | 0,50 | 2.05 | 0,55 | $-5,47^{***}$ |
| Diversity risk | 1,18 | 0,38 | 1,43 | 0,63 | $-6,83^{***}$ |

$^{***}p \leq .001$

**Table 2. Factorial ANOVA: Differences in Severity assessment of the four Risk Factors as a function of Gender, Expertise, and Parental Status**

| Gender | Expertise | Parenthood | Dread risk | | Unknown risk | | Personal Exposure risk | | Diversity risk | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | Mean | SD | Mean | SD | Mean | SD | Mean | SD | N |
| Male | Non Expert | Non Parent | 3,26 | 0,44 | 2,90 | 0,59 | 1,82 | 0,54 | 1,14 | 0,28 | 14 |
| | | Parent | 3,36 | 0,57 | 2,99 | 0,61 | 1,89 | 0,53 | 1,21 | 0,38 | 28 |
| | | Total | 3,33 | 0,52 | 2,96 | 0,59 | 1,87 | 0,53 | 1,19 | 0,35 | 42 |
| | Expert | Non Parent | 2,84 | 0,65 | 2,75 | 0,58 | 1,72 | 0,57 | 1,11 | 0,25 | 24 |
| | | Parent | 3,15 | 0,52 | 2,64 | 0,57 | 1,92 | 0,56 | 1,20 | 0,36 | 31 |
| | | Total | 3,02 | 0,59 | 2,69 | 0,57 | 1,84 | 0,57 | 1,16 | 0,32 | 55 |
| | Total | Non Parent | 3,00 | 0,61 | 2,80 | 0,58 | 1,76 | 0,56 | 1,12 | 0,26 | 38 |
| | | Parent | 3,25 | 0,55 | 2,81 | 0,61 | 1,91 | 0,54 | 1,21 | 0,37 | 59 |
| | | Total | 3,15 | 0,58 | 2,81 | 0,59 | 1,85 | 0,55 | 1,18 | 0,33 | 97 |
| Female | Non Expert | Non Parent | 3,59 | 0,28 | 3,08 | 0,47 | 1,78 | 0,35 | 1,11 | 0,28 | 32 |

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Parent | 3,63 | 0,30 | 3,24 | 0,48 | 2,08 | 0,36 | 1,27 | 0,47 | 35 |
| | | Total | 3,61 | 0,29 | 3,17 | 0,48 | 1,94 | 0,39 | 1,19 | 0,39 | 67 |
| | Expert | Non Parent | 3,18 | 0,57 | 2,87 | 0,57 | 1,85 | 0,51 | 1,17 | 0,52 | 29 |
| | | Parent | 3,24 | 0,42 | 2,79 | 0,51 | 1,92 | 0,59 | 1,18 | 0,40 | 11 |
| | | Total | 3,20 | 0,53 | 2,85 | 0,55 | 1,87 | 0,53 | 1,17 | 0,48 | 40 |
| | Total | Non Parent | 3,40 | 0,48 | 2,98 | 0,53 | 1,81 | 0,43 | 1,14 | 0,41 | 61 |
| | | Parent | 3,53 | 0,37 | 3,14 | 0,52 | 2,04 | 0,43 | 1,25 | 0,45 | 46 |
| | | Total | 3,46 | 0,44 | 3,05 | 0,53 | 1,91 | 0,44 | 1,18 | 0,43 | 107 |
| Total | Non Expert | Non Parent | 3,49 | 0,37 | 3,02 | 0,51 | 1,79 | 0,41 | 1,12 | 0,28 | 46 |
| | | Parent | 3,51 | 0,46 | 3,13 | 0,55 | 2,00 | 0,45 | 1,24 | 0,43 | 63 |
| | | Total | 3,50 | 0,42 | 3,09 | 0,53 | 1,91 | 0,44 | 1,19 | 0,37 | 109 |
| | Expert | Non Parent | 3,03 | 0,62 | 2,81 | 0,57 | 1,79 | 0,54 | 1,14 | 0,42 | 53 |
| | | Parent | 3,17 | 0,49 | 2,68 | 0,55 | 1,92 | 0,56 | 1,20 | 0,37 | 42 |
| | | Total | 3,09 | 0,57 | 2,75 | 0,56 | 1,85 | 0,55 | 1,17 | 0,39 | 95 |
| | Total | Non Parent | 3,24 | 0,57 | 2,91 | 0,55 | 1,79 | 0,48 | 1,13 | 0,36 | 99 |
| | | Parent | 3,37 | 0,50 | 2,95 | 0,59 | 1,97 | 0,49 | 1,23 | 0,40 | 105 |
| | | Total | 3,31 | 0,53 | 2,93 | 0,57 | 1,88 | 0,50 | 1,18 | 0,38 | 204 |
| | | | **ANOVA** | | | | | | | | |
| | | | F | p | F | p | F | p | F | p | |
| | | GENDER | 12,34*** | ,001 | 4,53* | ,035 | ,83 | ,363 | ,06 | ,812 | |
| | | EXPERTISE | 24,18*** | ,000 | 12,61*** | ,000 | ,24 | ,624 | ,11 | ,745 | |
| | | PARENTHOOD | 2,80 | ,096 | ,05 | ,816 | 4,76* | ,030 | 2,04 | ,155 | |
| | | GENDER*EXPERTISE | ,37 | ,545 | ,25 | ,619 | ,00 | ,959 | ,00 | ,975 | |
| | | GENDER*PARENTHOOD | 1,18 | ,280 | ,10 | ,758 | ,13 | ,725 | ,00 | ,986 | |
| | | EXP*PARENTHOOD | ,66 | ,418 | 1,84 | ,177 | ,12 | ,725 | ,24 | ,628 | |
| | | GENDER*EXP*PARENT | ,45 | ,501 | ,010 | ,920 | 1,49 | ,224 | ,45 | ,502 | |

*p≤.05; ***p≤.001

**Table 3. Factorial ANOVA: Differences in Probability assessment of the four Risk Factors as a function of Gender, Expertise, and Parental Status**

| Gender | Expertise | Parenthood | Dread risk | | Unknown risk | | Personal Exposure risk | | Diversity risk | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | Mean | SD | Mean | SD | Mean | SD | Mean | SD | N |
| Male | Non Expert | Non Parent | 2,42 | 0,81 | 2,55 | 0,79 | 1,88 | 0,47 | 1,45 | 0,55 | 14 |
| | | Parent | 2,62 | 0,74 | 2,76 | 0,69 | 2,12 | 0,62 | 1,49 | 0,65 | 29 |
| | | Total | 2,56 | 0,76 | 2,69 | 0,72 | 2,04 | 0,58 | 1,48 | 0,61 | 43 |
| | Expert | Non Parent | 2,27 | 0,59 | 2,48 | 0,65 | 1,81 | 0,58 | 1,19 | 0,34 | 24 |
| | | Parent | 2,19 | 0,57 | 2,37 | 0,69 | 2,20 | 0,61 | 1,42 | 0,52 | 32 |
| | | Total | 2,22 | 0,58 | 2,41 | 0,67 | 2,03 | 0,62 | 1,32 | 0,46 | 56 |
| | Total | Non Parent | 2,33 | 0,67 | 2,50 | 0,69 | 1,84 | 0,54 | 1,29 | 0,44 | 38 |
| | | Parent | 2,39 | 0,69 | 2,55 | 0,71 | 2,16 | 0,61 | 1,45 | 0,58 | 61 |
| | | Total | 2,37 | 0,68 | 2,53 | 0,70 | 2,04 | 0,60 | 1,39 | 0,53 | 99 |
| Female | Non Expert | Non Parent | 2,95 | 0,67 | 2,90 | 0,49 | 2,05 | 0,50 | 1,44 | 0,69 | 34 |
| | | Parent | 2,86 | 0,76 | 3,00 | 0,57 | 2,19 | 0,53 | 1,67 | 0,83 | 36 |
| | | Total | 2,90 | 0,71 | 2,95 | 0,53 | 2,12 | 0,52 | 1,56 | 0,77 | 70 |
| | Expert | Non Parent | 2,72 | 0,64 | 2,69 | 0,64 | 1,89 | 0,51 | 1,33 | 0,53 | 29 |
| | | Parent | 2,20 | 0,64 | 2,55 | 0,55 | 2,02 | 0,46 | 1,18 | 0,43 | 11 |
| | | Total | 2,58 | 0,67 | 2,65 | 0,62 | 1,93 | 0,50 | 1,29 | 0,50 | 40 |
| | Total | Non Parent | 2,84 | 0,66 | 2,81 | 0,57 | 1,98 | 0,51 | 1,39 | 0,62 | 63 |
| | | Parent | 2,71 | 0,78 | 2,89 | 0,59 | 2,15 | 0,52 | 1,55 | 0,78 | 47 |
| | | Total | 2,78 | 0,71 | 2,84 | 0,58 | 2,05 | 0,52 | 1,46 | 0,69 | 110 |
| Total | Non Expert | Non Parent | 2,79 | 0,75 | 2,80 | 0,61 | 2,00 | 0,49 | 1,44 | 0,65 | 48 |
| | | Parent | 2,76 | 0,76 | 2,89 | 0,63 | 2,16 | 0,57 | 1,59 | 0,75 | 65 |
| | | Total | 2,77 | 0,75 | 2,85 | 0,62 | 2,09 | 0,54 | 1,53 | 0,71 | 113 |
| | Expert | Non Parent | 2,52 | 0,65 | 2,59 | 0,65 | 1,86 | 0,54 | 1,27 | 0,45 | 53 |
| | | Parent | 2,19 | 0,58 | 2,41 | 0,65 | 2,15 | 0,58 | 1,36 | 0,51 | 43 |
| | | Total | 2,37 | 0,64 | 2,51 | 0,65 | 1,99 | 0,57 | 1,31 | 0,48 | 96 |
| | Total | Non Parent | 2,65 | 0,71 | 2,69 | 0,63 | 1,92 | 0,52 | 1,35 | 0,56 | 101 |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Parent | 2,53 | 0,74 | 2,70 | 0,68 | 2,16 | 0,57 | 1,50 | 0,67 | 108 |
| Total | 2,59 | 0,73 | 2,70 | 0,66 | 2,04 | 0,56 | 1,43 | 0,62 | 209 |
| | **ANOVA** | | | | | | | | |
| | F | p | F | p | F | p | F | p | |
| GENDER | $8,99^{**}$ | ,003 | $6,86^{**}$ | ,009 | ,17 | ,677 | ,04 | ,853 | |
| EXPERTISE | $13,07^{***}$ | ,000 | $8,98^{**}$ | ,003 | ,99 | ,320 | $6,23^{**}$ | ,013 | |
| PARENTHOOD | 1,42 | ,234 | ,02 | ,902 | $7,36^{**}$ | ,007 | ,82 | ,368 | |
| GENDER*EXPERTISE | ,55 | ,459 | ,27 | ,602 | 1,10 | ,295 | ,51 | ,474 | |
| GENDER*PARENTHOOD | 2,99 | ,085 | ,15 | ,695 | 1,16 | ,283 | ,24 | ,624 | |
| EXP*PARENTHOOD | 3,11 | ,079 | 2,21 | ,139 | ,14 | ,706 | ,26 | ,612 | |
| GENDER*EXP*PARENT | ,13 | ,722 | ,04 | ,846 | ,26 | ,614 | 2,29 | ,131 | |

$^{**}$ p≤.01; $^{***}$ p≤.001

**Table 4. Correlations (Pearson r coefficient) between the four Risk factors and the variables: Gender, Expertise, Parenthood, Anxiety, and Avoidance.**

| Factors | Gender | | Expertise | | Parenthood | | Anxiety | | Avoidance | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | r | p | r | p | r | p | r | p | r | p |
| **Severity** | | | | | | | | | | |
| Dread risk | $,28^{***}$ | ,000 | $-,39^{***}$ | ,000 | ,12 | ,086 | -,01 | ,871 | -,06 | ,425 |
| Unknown risk | $,20^{**}$ | ,005 | $-,30^{***}$ | ,000 | ,04 | ,615 | -,01 | ,921 | -,03 | ,667 |
| Personal exposure risk | ,07 | ,333 | -,05 | ,460 | $,18^{**}$ | ,011 | $,14^{*}$ | ,041 | ,04 | ,571 |
| Diversity risk | ,01 | ,855 | -,04 | ,621 | ,12 | ,084 | $,16^{*}$ | ,023 | $,19^{**}$ | ,007 |
| **Probability** | | | | | | | | | | |
| Dread risk | $,28^{***}$ | ,000 | $-,28^{***}$ | ,000 | -,08 | ,243 | -,02 | ,732 | -,02 | ,784 |
| Unknown risk | $,23^{***}$ | ,001 | $-,27^{***}$ | ,000 | ,01 | ,926 | ,00 | ,978 | -,01 | ,922 |
| Personal exposure risk | ,01 | ,834 | -,09 | ,181 | $,21^{**}$ | ,002 | $,14^{*}$ | ,044 | -,02 | ,736 |
| Diversity risk | ,05 | ,479 | $-,18^{**}$ | ,008 | ,12 | ,098 | $,17^{*}$ | ,018 | ,06 | ,363 |

Notes: **Gender** = 0 Male, 1 Female; **Expertise** = 0 Non Expert, 1 Expert; **Parenthood** = 0 Non Parent, 1 Parent.
$^{*}$p≤.05; $^{**}$ p≤.01; $^{***}$ p≤.001

**Table 5. Stepwise Analyses of Regression with the Risk Factors (distincted into Severity and Probability dimensions) as the Criterion and Gender, Expertise, Parenthood, Anxiety, and Avoidance as the Predictors.**

| Dependent variables/ Independent variables | R | $R^2$ | Adjusted $R^2$ | Std. Error | $R^2$ Change | F Change | df1 | df2 | Sig. F Change |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Dread risk** | | | | | | | | | |
| Severity | | | | | | | | | |
| 1. Expertise | ,37 | ,140 | ,136 | ,49 | ,140 | 32,08 | 1 | 197 | ,000 |
| 2. Expertise, Gender | ,43 | ,184 | ,175 | ,48 | ,044 | 10,50 | 1 | 196 | ,001 |
| Probability | | | | | | | | | |
| 1. Expertise | ,30 | ,087 | ,082 | ,70 | ,087 | 19,32 | 1 | 203 | ,000 |
| 2. Expertise, Gender | ,36 | ,132 | ,123 | ,68 | ,045 | 10,38 | 1 | 202 | ,001 |
| **Unknown risk** | | | | | | | | | |
| Severity | | | | | | | | | |
| 1. Expertise | ,28 | ,076 | ,071 | ,55 | ,076 | 16,11 | 1 | 197 | ,000 |
| 2. Expertise, Gender | ,32 | ,103 | ,094 | ,54 | ,027 | 5,98 | 1 | 196 | ,015 |
| Probability | | | | | | | | | |
| 1. Expertise | ,25 | ,064 | ,060 | ,64 | ,064 | 13,91 | 1 | 203 | ,000 |
| 2. Expertise, Gender | ,32 | ,105 | ,096 | ,63 | ,041 | 9,16 | 1 | 202 | ,003 |
| **Personal Exposure risk** | | | | | | | | | |
| Severity | | | | | | | | | |
| 1. Parenthhod | ,18 | ,033 | ,028 | ,49 | ,033 | 6,75 | 1 | 197 | ,010 |
| 2. Parenthood, Anxiety | ,23 | ,054 | ,044 | ,48 | ,021 | 4,25 | 1 | 196 | .041 |
| Probability | | | | | | | | | |
| 1. Parenthood | ,21 | ,044 | ,039 | ,54 | ,044 | 9,39 | 1 | 203 | ,002 |
| **Diversity risk** | | | | | | | | | |
| Severity | | | | | | | | | |
| 1. Avoidance | ,20 | ,038 | ,033 | ,38 | ,038 | 7,84 | 1 | 197 | ,006 |
| Probability | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Anxiety | ,17 | ,027 | ,023 | ,62 | ,027 | 5,73 | 1 | 203 | ,018 |
| 2. Anxiety, Expertise | ,24 | ,058 | ,049 | ,61 | ,031 | 6,55 | 1 | 202 | ,011 |

**Discussion**

The present study examined the role of affective and cognitive components in risk perception through an integrated perspective including individual and situational differences.

The theoretical framework was provided by the psychometric paradigm developed by Slovic and his colleagues (Slovic, 1987; Slovic *et al.*, 1985).

In considering situational variability, four risk factors were examined (Dread, Unknown, Personal Exposure and Diversity Risk), grouping different hazards on the basis of certain underlying dimensions. In particular, with regard to the situations examined, a novel element was represented by the introduction of a series of items regarding an emerging social phenomenon, in which a new risk factor related to multi-ethnicity and relationships with people of different ethnicity and culture was identified, as suggested by the Censis report (2004) as a new source of perceived risk in the Italian population.

As far as individual differences are concerned, in addition to some of the more prominent variables traditionally considered in risk perception, such as gender and expertise, also the role of other variables, given less consideration in literature, such as parenthood and, particularly, attachment style according to Bowlby's theory were examined.

Considering the influence of attachment style on risk perception represents an important innovative element in our study, as it was not so much taken into consideration in previous research. Attachment was expected to play an important role in the processes involved in risk assessment, due to the influence of Internal Working Models on information processing in general (Bowlby, 1979; 1980; Collins and Read, 1994).

The first hypothesis was that severity evaluation would prevail over probability for hazards having serious consequences, emotional impact, catastrophic potential, or rare and unknown elements, while the opposite would happen for more common and familiar hazards, considered more probable than severe. Our first hypothesis is supported by the data: the Dread and the Unknown Risk factors show higher scores for severity than probability, while the Personal Exposure and the Diversity Risk show higher scores for probability than severity. The predominance of the affective component over the cognitive one for the first two factors is possibly linked to the particular nature of the hazards included, which are characterized by a lack of personal and collective control, involuntary exposure to the source of risk, catastrophic potential and serious consequences, lack of knowledge and familiarity, which amplify the affective component. On the other hand, for the third and fourth factors, the limitation of the affective component with respect to the cognitive one is due to the familiar and common nature of the hazards included and to a greater feeling of control, as they are associated with voluntary behaviours which reduce the emotional perception of their severity.

The second hypothesis, regarding comparison among situations, is supported by the data: Dread and the Unknown Risk factors scored higher both for severity and probability than the Personal Exposure and Diversity Risk. The higher severity evaluation for the first two factors is possibly linked to the seriousness of the consequences, the unknown nature and lack of control of the included hazards compared with those included in the third and fourth factors, which are controllable, familiar and voluntary. The higher probability assessment for the first two factors and the lower value for the third factor possibly reflects the effect of heuristics, which raise the perceived frequency of rare events (also due to the media amplification effect) and reduce that of common events (Van der Velde *et al.*, 1994; Pidgeon *et al.*, 2003). Moreover, the underestimation of the third factor could also be ascribed to the construct of "unrealistic optimism" of personally controlled events and to the mechanism of the costs/benefits ratio when benefits prevail over costs, which reduces risk perception. Finally, the lower scores of severity and probability linked to diversity risk may be attributed to the familiarity and partial acceptance of multiethnicity in the present social context: approaching someone who is "different" is now considered an acquired cultural fact and the access allowed to school and workplace by people with different culture and customs from one's own is no longer perceived as a threat. This result is in contrast with Censis report (2004), which indicated this phenomenon as one of the principal causes of apprehension among the Italian population.

The results pertaining to individual differences in risk perception confirm our third hypothesis.

As far as gender is concerned, women perceive dread and the unknown risk more strongly than men, at both the severity and the probability level. This result is consistent with findings reported in literature indicating greater apprehension over health (factor 1) and environmental hazards (factor 2), and regarding new technologies (factor 2) on the part of women (Flynn *et al.*, 1994; Davidson and Freudenberg, 1996; Brown and Cotton, 2003; Lundborg and Andersson, 2008).

As far as expertise is concerned, experts score lower than non experts for dread and the unknown risk, both at the severity and probability levels, and for diversity risk, only at the probability level. The difference in risk judgements related to the first two factors is due to the nature of the included hazards, characterized by strong emotive impact or by requiring specific skills typical of experts. Therefore, for this kind of risk, experts are found to be less exposed to evaluative distortions due to media amplification and to the effects of heuristics described above, and tend to generate risk assessments closer to reality, compared to non experts. On the other hand, no difference is found between experts and non experts in risk judgements regarding the third factor, as it refers to common and well known hazards and therefore does not imply the need for any specific skill for its estimation. The lower estimation of diversity risk probability could be ascribed to a more limited use of stereotypes and prejudices made by individuals with a higher level of education

As far as parental status is concerned, parents scored higher in personal exposure risk evaluation, both for severity and probability. This could be attributed to the particular nature of the included hazards, some of them evoking alarming behaviours that are widespread among young people such as dangerous driving. It may be assumed that the presence of a deep affective bond (i.e. parent-child) induces parents to overestimate the probability of occurrence of a risky event linked to activities involving direct personal exposure. This result partially contradicts literature reports on the role of parenthood in risk perception (Sundblad *et al.*, 2007; Johnson, 2004), that were inconclusive because they did not take this particular kind of risk into account.

As far as the influence of attachment style is concerned, insecure individuals, in general, showed higher risk perception than secure ones on factors referring to individual and relational aspects, that are able to activate the attachment system. This result confirms literature reports regarding the "feeling" of security: a secure indi-individual relates to a threatening event in a way which renders it controllable and manageable, while an insecure individual mistrusts his own capacity to control dangerous events (El-Sheikh and Buckhalt, 2003). In particular, the influence of attachment on the fourth factor, which is associated with the risk of coming in contact with people of different cultures, could be interpreted by speculating that insecure individuals, unlike secure ones, display greater rigidity and inflexibility in incorporating new information into their own cognitive structure and are more likely to resort to stereotypes.

However a necessary more comprehensive explanation may be obtained by separately analysing the two dimensions of anxiety and avoidance which constitute the insecure attachment style. These two dimensions have been found to differ in the situations and components involved: anxiety was found to influence risk perception related to both the individual and the relational sphere, as represented by Personal Exposure and Diversity Risk factors, and at both the severity and the probability level. On the other hand, avoidance was found to influence risk perception only with regard to the interpersonal sphere represented by the Diversity Risk factor, and only at the severity level.

The effect of anxiety on severity evaluation possibly depends on the specific strategy of hyper-activation in anxious individuals, which leads them to amplify the seriousness of situations and events, even when it is a matter of daily circumstances and activities; on the other hand, its effect on probability assessment may be related to low self esteem and self efficacy in anxious individuals, which reduces their sense of having control over the environment and consequently their capacity to regulate effective exposure to the source of risk, thereby elevating the perceived likelihood of risk, even when it is intentional. The stronger the negative auto-assessment beliefs of an anxious individual, the more he devalues his practical actions and emotional control over risk, which is therefore judged as being more severe and more probable. With particular regard to the fourth factor, the theme of diversity, in its various manifestations, may be said to stimulate the relational dimension, the coming into contact with the

"other", perceived both individually and as a group. The literature (Mikulincer and Shaver, 2001) shows that anxious people tend to perceive individuals of social or cultural groups which differ from their own in strongly negative terms and to judge them dangerous and threatening (intergroup bias).

As far as the influence of avoidance is regarded, the third factor may be deemed not to be affected because it refers to hazards that are under personal control and avoidant individuals, unlike anxious ones, have strong self esteem and rely only on themselves with low trust in help-seeking (Shaffer, Vogel and Wei, 2006), so they feel able to control risk associated with personal activities (regulating risk probability) and do not consider it particularly severe. The influence of the avoidance on the fourth factor at the severity level could be explained by speculating that avoidant individuals, as well as anxious ones, due to their insecure attachment, feel the relation with diversity as threatening, at the affective level. While, at the cognitive level of the probability of risk related to interpersonal contact with such people, they do not score higher, because, unlike anxious people, they actively reduce the effective likelihood of exposure to interpersonal relationships in general.

It is important to take into consideration the different influence of attachment style on the fourth factor, with anxiety influencing both severity and probability, and avoidance only probability, as it is a demonstration of the different way in which anxious and avoidant individuals process information: anxious people do not differentiate between affective and cognitive components in information processing, while avoidant individuals tend to keep them separate, so that the affective component does not influence the cognitive one.

A summary view of the data is provided by the multiple regressions which, among the different variables considered, brought to light the best predictors in risk perception. For the first two factors, linked to dread and unknown risk, expertise emerged as the first predictor, with gender as the second, both for severity and probability. For the third factor, Personal Exposure Risk, parenthood was the strongest predictor, both for severity and probability, but in the case of severity we find also anxiety as second predictor. The fourth factor, Diversity Risk, was found to be totally influenced by attachment style, with a difference between affective and cognitive levels, with avoidance proving to be the best predictor for severity, and anxiety the best predictor for probability (in this case with expertise as second predictor). These results show that the variables most strongly affecting the perception of risk are different, depending on the kind of risk considered.

In summary, the present study has examined the role of the affective (severity) and the cognitive (probability) components in the risk assessment process, analysing three sources of variability in risk perception: the evaluative system utilized for assessment, the situation represented by the various hazards and the individual differences due to different kinds of variables: demographic, cognitive and affective.

The innovative elements are the identification of a new risk factor related to the relationship with people of different culture and the introduction of variables traditionally not considered in literature, such as parenthood and, in particular, attachment style.

The results of our study point out a highly comprehensive and complex representation of risk. This does not exhaust all the possibilities that such a multifaceted construct can offer for study or experimentation, but it is aimed at providing new insights for further comparison and research.

## References

Ayal, S., Zakay, D. (2009). The perceived diversity heuristic: The case of pseudodiversity. *Journal of Personality and Social Psychology*, *96*(3), 559-573.

Barke, R.P., Jenkins-Smith, H., Slovic, P. (1997). Risk perceptions of men and women scientists. *Social Science Quarterly*, *78*(1), 167-176.

Barnett, J., Breakwell, G.M. (2002). Risk perception and experience: Hazard personality profiles and individual differences. *Risk Analysis*, *21*(1), 171-178.

Becker, G., Nachtigall, R.D. (1994). "Born to be a mother": The cultural construction of risk in infertility treatment in the U.S. *Social Science and Medicine*, *39*(4), 507-518.

Berger, C. (1998). Processing quantitative data about risk and threatening news reports. *Journal of Communication*, *48*(3), 87-106.

Boholm, A. (1998). Comparative studies of risk perception: A review of twenty years of research. *Journal of Risk Research*, *1*(2), 135-163.

Borkenau, P., Mauer, N. (2006). Personality,

emotionality, and risk prediction. *Journal of Individual Differences, 27*(3), 127-135.

Bouyer, M., Bagdassarian, S., Chaabanne, S., Mullet, E. (2001). Personality correlates of risk perception. *Risk Analysis, 21*(3), 457-465.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss. Vol. 1: Attachament.* New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1973). *Attachament and Loss. Vol.2: Separation.* New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1979). *The Making and Breaking of Affectional Bonds.* London: Tavistock Publications.

Bowlby, J. (1980). *Attachament and Loss. Vol.3: Loss, Sadness and Depression.* New York: Basic Books.

Brehmer, B. (1987). The psychology of risk. In W.T. Singleton, J. Hovden (Eds.), *Risk and decision* (pp.25-39). New York: Wiley. ................................................................

Brennan, K.A., Clark, C., Shaver, P.R. (1998). Self-report measurement of adult-attachment: An integrative overview. In J.A. Simpson, W.S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationships* (pp.46-76). New York: Guilford Press.

Brown, S. L., Cotton, A. (2003). Risk-mitigating beliefs, risk estimates and self-reported speeding in a sample of Australian drivers. *Journal of Safety Research, 34*(2), 183-188.

Butler, G., Mathews, A. (1987). Anticipatory anxiety and risk perception. *Cognitive Therapy and Research, 11*(5), 551-565.

Censis (2004). Il Rapporto Annuale 2004. XXXVIII Rapporto sulla situazione sociale del Paese: *http://www.censis.it/277/280/339/5304/cover.asp*

Chaiken, S., Trope, Y. (1999). *Dual-process theories in social Psychology.* New York: Guilford Press.

Chauvin, B., Hermand, D., Mullet, E. (2007). Risk perception and personality facets. *Risk Analysis, 27*(1), 171-185.

Collins, N.L., Read, S.J. (1994). Cognitive representations of attachment: The structure and unction of working models. In K. Bartholomew, D. Perlman (Eds.), *Attachment processes in adulthood* (pp.53-90). London: Jessica Kingsley.

Dake, K. (1991). Orienting dispositions in the perception of risk: An analysis of contemporary worldviews and cultural biases. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 22*(1), 61-82.

Davidson, D.J., Freudenberg, W.R. (1996). Gender and environmental risk concerns: A review and analysis of available research. *Environmental and Behavior, 28*(3), 302-339.

Douglas, M., Wildavsky, A. (1982). *Risk and Culture: An essay on the selection of technical and environmental dangers*. Berkeley: University of California Press.

El-Sheikh, M., Buckhalt, J.A. (2003). Parental problem drinking and children's adjustment: Attachment and family functioning as moderators and mediators of risk. *Journal of Family Psychology, 17*(4), 510-520.

Epstein, S. (1994). Integration of the cognitive and the psychodynamic unconscious. *American Psychologist. 49*(8), 709-724.

Flynn, J., Slovic, P., Mertz, C.K. (1994). Gender, race and perception of environmental health risk. *Risk Analysis, 14*(6), 1101-08.

Gasper, K., Clore, G.L. (1998). The persistent use of negative affect by anxious individuals to estimate risk. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(5), 1350-1363.

Gilovich, T., Griffin, D., Kahneman, D. (2002). *Heuristics and biases: The psychology of intuitive judgement.* New York: Cambridge University Press.

Gustafson, P.E. (1998). Gender differences in risk perception: Theoretical and methodological perspectives. *Risk Analysis, 18*(6), 805-811.

Hampson, S.E., Andrews, J.A., Barckley, M., Lichtenstein, E., Lee, M.E. (2006). Personality traits, perceived risk, and risk-reduction behaviors: A further study of smoking and radon. *Health Psychology, 25*(4), 530-536.

Harris, P.R., Griffin, D.W., Murray S. (2008). Testing the limits of optimistic bias: Event and person moderators in a multilevel framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 95*(5), 1225-1237.

Hermand, D., Karsenty, S., Py, Y., Guillet, L., Chauvin, B., Simeone, A., Muñoz Sastre, M.T., Mullet, E. (2003). Risk target: An interactive context factor in risk perception. *Risk Analysis, 23*(4), 821-828.

Hoorens, V., Buunk, B.P. (1993). Social comparison of health risk: Locus of Control, the person-positivity bias, and unrealistic optimism. *Journal of Applied Social Psychology, 23*(4), 291-302.

Johnson, B.B. (2004). Varying risk comparison elements: Effects on public reactions. *Risk Analysis, 24*(1), 103-114.

Jungermann, H., Pfister, H.R., Fisher, K. (1996). Credibility, information preferences and information interests. *Risk Analysis, 16*(2), 251-261.

Kahneman, D., Slovic, P., Tversky, A. (Eds.) (1982). *Judgements under uncertainty; Heuristics and Biases*. New York: Cambridge University Press.

Kallmen, H. (2000). Manifest anxiety, general self-efficacy and locus of control as determinants of personal and general risk perception. *Journal of risk research, 3*(2), 111-120.

Kletz, T.A. (1996). Risk-two view: the public's and the experts. *Disaster Prevention and Management, 5*(4), 41-46.

Krewski, D., Slovic, P., Bartlett, S., Flynn, J., Mertz, C.K. (1995). Health risk perception in Canada II: Worldviews, attitudes, and opinions. *Human and Ecological Risk Assessment, 1*(3), 231-248.

Lichtenstein, S., Slovic, P., Fischoff, B., Layman, M., Combs, B. (1978). Judged frequency of letal events. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition, 4*(6), 551-578.

Loewenstein, G.F., Weber, E.U., Hsee, C.K., Welch, E. (2001). Risk as feelings. P*sychological Bulletin, 127*(2), 267-286.

Lundborg, P., Andersson, H. (2008). Gender, risk perception, and smoking behaviour. *Journal of Health Economics, 27*(5), 1299-1311.

Main, M., Kaplan, N., Cassidy J. (1985). Security in infancy, childhood and adulthood: A move to the level of rappresentation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 209, 50, 1-2, 66-104.

Martinez-Arias R., Prades A., Arranz L., Macias, M.T. (2000). The structure of risk perception: A comparative study. *IRPA 10 International Radiation Protection Association.* 10th International Congress, Hiroshima, Japan, 14-19 may 2000.

Mehta, M.D., Simpson-Housley, P. (1994). Perception of potential nuclear disaster: the relation of likelihood and consequence estimates of risk. *Perceptual and Motor Skills, 79*(3), 1119-1122.

Mikulincer, M., Shaver, P.R. (2001). Attachment theory and intergroup bias: Evidence that priming the secure base schema attenuates negative reactions to out-groups. *Journal of Personality and Social Psychology, 81*(1), 97-115.

Miller, J.D. (1998). The measurement of civic scientific literacy. *Public Understanding of Science, 7,* 203-223.

Mullet, E., Duquesnoy, C., Raiff, P., Fahrasmane, R., Namur, E. (1993). The evaluative factor of risk perception. *Journal of Applied Social Psychology, 23*(19), 1594-1605.

Otten, W., Van der Pligt, J. (1996). Context effects in the measurement of comparative optimism in probability judgments. *Journal of Social and Clinical Psychology, 15*(1), 80-101.

Picardi, A., Vermigli, P., Toni, A., D'Amico, R., Bitetti, D., Pasquini, P. (2002). The questionnaire "Experiences in Close Relationships" (ECR) for the measure of Italian Adult Attachment. *Italian Journal of Psychopathology, 8*(3), 282-294.

Pidgeon, N.R., Kasperson, R.E., Slovic, P. (2003*). The Social Amplification of Risk*. New York: Cambridge University Press.

Rohrmann, B. (1999). Risk perception research: Review and documentation. *Studies in Risk Communication 69*. Juelich*:* Research Center Juelich.

Rowe, G., Wright, G. (2001). Differences in Expert and Lay Judgements of Risk: Myth or Reality? *Risk Analysis, 21*(2), 341-356.

Rundmo, T., Moen, B.E. (2006). Risk perception and demand for risk mitigation in transport: A comparison of lay people, politicians and experts. *Journal of Risk research, 9*(6), 623-640.

Savadori, L., Rumiati, R., Bonini, N. (1998). Expertise and regional differences in risk perception: The case of Italy. *Swiss Journal of Psychology, 57*(2), 101-113.

Shaffer, P.A., Vogel, D.L., Wei, M. (2006). The mediating roles of anticipated risks, anticipated benefits, and attitudes on the decision to seek professional help: An attachment perspective. *Journal of Counseling Psychology, 53*(4), 442-452.

Sjöberg, L. (1999). Consequences of perceived risk: demand for risk mitigation. *Journal of Risk Research, 2*(2), 129-149.

Sjöberg, L. (2000a). Factors in risk perception. *Risk Analysis, 20*(1), 1-11.

Sjöberg, L. (2000b). Consequences matter, "risk" is marginal. *Journal of Risk research, 3*(3), 287-295.

Sjöberg, L. (2003). Distal factors in risk perception. *Journal of Risk Research, 6*(3), 187-211.

Sjöberg, L., Wahlberg, A. (2002). Risk perception and new age beliefs. *Risk Analysis, 22*(4), 751-764.

Sloman, S.A. (1996). The empirical case for two systems of reasoning. *Psychological Bulletin, 119*(1), 3-22.

Slovic, P. (1987). Perception of risk. *Science, 236*, 280-285.

Slovic, P. (1999). Are trivial risks the greatest risks of all? *Journal of Risk Research, 2*(4), 281-288.

Slovic, P. (2000). *The perception of risk.* London: Earthscan Publications Ltd.

Slovic, P., Finucane, M., Peters, E., Mac Gregor, D. G. (2004). Risk as analysis and risk as feelings: Some thoughts about affect, reason, risk, and rationality. *Risk Analysis, 24*(2), 311-322.

Slovic, P., Fischoff, B., Lichtenstein, S. (1979). Rating the risks. *Environment, 21*(3), 14-20, 36-39.

Slovic, P., Fischoff, B., Lichtenstein, S. (1980). Facts and fears: Understanding perceived risks. In R.C. Schwing, W.A. Alberts, Jr. (Eds.), *Societal Risk Assessment: How Safe Is Safe Enough?* (pp 181-216). New York: Plenum Press.

Slovic, P., Fischoff, B., Lichtenstein, S. (1985). Characterizing perceived risk. In R.W. Kates, C. Hohenemser, J.X. Kasperson (Eds.), *Perilous Progress: Managing the Hazards of Technology* (pp. 91-123). Boulder, CO: Westview.

Slovic, P., Flynn, J.H., Layman, M. (1991). Perceived risk, trust, and the politics of nuclear waste. *Science, 254,* 1603-1607.

Slovic, P., Malmfors, T., Krewski, D., Mertz, C.K., Neil, N., Bartlett, S. (1995). Intuitive toxicology II: Expert and lay judgments of chemical risks in Canada. *Risk Analysis, 15*(6), 661-675.

Slovic, P., Weber, E.U. (2002). Perception of Risk Posed by Extreme Events. Paper presented at the conference *Risk Management Strategies in an Uncertain World,* Palisades, New York.

Spielberger, C.D. (1966). *Anxiety and behavior*. New York: Academic Press.

Sundblad, E.-L., Biel, A., Gärling, T. (2007). Cognitive and affective risk judgements relate to climate change. *Journal of Environmental Psychology, 27*(2), 97-106.

Turner, M.M., Rimal, R.N., Morrison, D., Kim, H.

(2006). The role of anxiety in seeking and retaining risk information: Testing the risk perception attitude framework in two studies. *Human Communication Research, 32*(2), 130-156.

Twigger-Ross, C.L., Breakwell, G.M. (1999). Relating risk experience, venturesomeness and risk perception. *Journal of risk research, 2*(1), 73-83.

Van der Velde, F.W., Van der Pligt, J., Hooijkaas, C. (1994). Perceiving AIDS related risks: Accuracy as a function of differences in actual risk. *Health Psychology, 13*(1), 25-33.

Vermigli, P., Raschielli S., Rossi E., Roazzi A. (2009). Gravità e probabilità nella percezione del rischio: Influenza delle caratteristiche individuali sesso, genitorialità ed expertise. *Giornale di Psicologia, 3*(1), 23-37.

Weinstein, N.D. (1989). Effect of personal experience on self-protective behaviour. *Psychological Bulletin, 105*(1), 31-50.

*Giornale di Psicologia*, Vol. 4, n.3, 2010 *GiornaleDiPsicologia.it*, 4(3), 2010

# Validazione del questionario precarietà di vita

Antonino CALLEA
Università Lumsa di Roma

ABSTRACT - *Validation of the questionnaire Precariousness of life* - The rapid changes in the labor market and flexibility has led psychologists to be interested in working condition of atypical workers (Ferrari e Veglio, 2006). “Precariousness of life” is a insecurity, dissatisfaction and fear condition, caused by atypical work experience (Benevene e Callea, 2010). The study aims to validate the questionnaire “Precariousness of Life”. We hypothesize: “Precariousness of life” is a tridimensional construct; the reliability is good; “Precariousness of life” correlates with anxiety (State Trait Anxiety Inventory, Spielberg, 1989) and depression (Cognitive Check List, Beck and Emery, 1985). The participants are 420 atypical workers. Principal Component Analysis and Confirmatory Factor Analysis, through Structural Equation Models, demonstrated that this construct is composed of three dimensions: “Indifference to the work”, “Working perspectives” and “Work’s emotive consequences on everyday life”. Cronbach-α Coefficients are between .71 and .87; “Precariousness of life” correlates with STAI and CCL. The questionnaire is valid and reliable and therefore it can be used to monitor the working condition of atypical workers. KEYWORDS: Precariousness of life, atypical workers, working disease, working psychology.

RIASSUNTO - I cambiamenti del mercato del lavoro e la crescente flessibilità hanno portato gli psicologi del lavoro ad interessarsi della condizione degli atipici (Ferrari e Veglio, 2006). La “Precarietà di vita” è una condizione pervasiva di insicurezza, insoddisfazione e paura verso il futuro, che ha delle ripercussioni anche sulla vita privata (Benevene e Callea, 2010). Lo studio ha l’obiettivo di validare il questionario “Precarietà di vita”. I partecipanti alla ricerca sono 420 lavoratori atipici. Le ipotesi sono: la struttura tridimensionale del questionario “Precarietà di vita”; la buona attendibilità dello strumento; la correlazione tra precarietà di vita, ansia (State Trait Anxiety Inventory, Spielberg, 1989) e depressione (Cognitive Check List, Beck and Emery, 1985). L’Analisi delle Componenti Principali e l’Analisi Fattoriale Confermativa, realizzata con i modelli di equazioni strutturali, hanno verificato che il questionario è composto da tre dimensioni: “Disinteresse verso il lavoro attuale”, “Sfiducia circa il futuro professionale” e “Conseguenze emotive sulla vita quotidiana”. Il questionario risulta attendibile poiché i coefficienti α di Cronbach sono compresi tra .71 e .87 e correla positivamente sia con l’ansia, sia con la depressione. Il questionario risulta uno strumento utile per monitorare la condizione lavorativa degli atipici. PAROLE CHIAVE: Precarietà di vita, lavoratori atipici, disagio lavorativo, psicologia del lavoro.

## Introduzione

La globalizzazione dell’economia, il mercato dominato dalle esigenze della domanda e l’innovazione tecnologica hanno determinato cambiamenti paradigmatici del mercato del lavoro e la conseguente diffusione di nuove forme di occupazione denominate atipiche; tali tipologie sono finalizzate a soddisfare la richiesta di una maggiore flessibilità del mondo del lavoro in relazione alle richieste del mercato economico (Mandrone, 2006).

L’introduzione dei contratti di lavoro atipici ha modificato notevolmente non solo gli aspetti strutturali e organizzativi, ma anche la relazione intima tra lavoratore e lavoro (Andreoni, 2005). Il lavoro atipico, introdotto in Italia con il Pacchetto Treu del 1997 e successivamente ridefinito con la Legge 30 del 2003, riguarda tutte quelle nuove forme di impiego, svolte in qualsiasi modalità, le cui caratteristiche si differenziano da quelle definite standard, ossia dall’assunzione di lavoratori a tempo indeterminato ed a tempo pieno da parte di un unico datore di lavoro. Il fenomeno della flessibilità concerne sia il lavoratore e la loro capacità di sapersi adattare alle esigenze del mercato, sia le organizzazioni e la loro capacità di saper assorbire lavoratori con diverse mansioni e competenze (Beck, 2000).

Numerosi studi di tipo sociologico (cfr. Gallino, 2005; Bauman, 2008) ed economico (cfr. Istat, 2009) sono stati realizzati per cercare di comprendere in una visione multidisciplinare i cambiamenti del mercato del lavoro; tali studi però portano a risultati del tutto contrastanti, tanto che mentre i dati istituzionali sottolineano con forza la diminuzione del tasso di disoccupazione, altri autori (cfr. Boeri e Garibaldi, 2008) con la stessa forza ne evidenziano invece un aumento. Come sostiene Gallino (2007) l’unico dato certo è che il rapporto tra flessibilità e occupazione è dubbio.

La situazione è dunque complessa e richiama il tema della flexicurity, ossia della flessibilità coniugata a forme di sicurezza (Gallino, 2009): per comprendere la condizione lavorativa degli atipici, è necessario, dunque, considerare anche gli aspetti psicologici che coinvolgono la vita del lavoratore moderno (Rete di psicologi del lavoro accademici per lo studio del lavoro atipico, 2010; Rutelli, Agus e Carboni, 2007).

È interessante riflettere sulle nuove forme che le variabili studiate dalla psicologia del lavoro hanno assunto con l'introduzione dei contratti a tempo determinato (Callea, Caggiano e Ballone, 2009), come ad esempio i piani di carriera, il commitment, l'identità lavorativa, la soddisfazione, la salute psico-fisica.

I *piani di carriera* riguardano la possibilità da parte di un lavoratore di crescere all'interno dell'organizzazione nella quale lavora. Con l'introduzione dei contratti atipici, si è passati da uno sviluppo lineare e ben definito ad "un arcipelago di esperienze e di frammenti di vita" (Hall, 2004, pag. 2): non si può, pertanto, parlare di sviluppo per un'unica professione, quanto piuttosto di accumulo di esperienze e competenze all'interno di un settore professionale.

Il *commitment* si riferisce all'attaccamento del lavoratore nei confronti dell'azienda in generale e del proprio lavoro in particolare (Battistelli, Mariani e Bellò, 2006). La consapevolezza di lavorare "a scadenza" e la mancanza di coinvolgimento nella definizione di obiettivi organizzativi comuni a individuo e organizzazione spesso determinano il mancato raggiungimento degli stessi e rendono il lavoro difficoltoso (Kidd e Hawthorn, 2004). Emerge, pertanto, che la percezione di precarietà, oltre che al lavoratore, può creare dei disagi anche alle aziende in termini di prestazioni individuali e produttività (Benevene, Callea e Giustiniani, 2009).

Il lavoro flessibile può provocare delle problematiche allo sviluppo del sé ed in particolare, alla costruzione del sé professionale. L'identità professionale non è l'acquisizione passiva di una realtà esistente ma consiste nella costruzione di senso da parte del soggetto (Cascioli, 1992); il lavoratore deve dunque "ristrutturarsi" rapidamente poter interpretare le proprie esperienze professionali donando loro logica e coerenza per proiettarle nel suo futuro attraverso la stesura di un progetto. Orsenigo (2002) definisce l'identità lavorativa come la capacità dinamica di collegare ed articolare elementi anche divergenti dell'esperienza e del pensiero. La stesura del progetto professionale cambia, però, significato e modalità: mentre fino a qualche anno fa esso veniva sviluppato seguendo un percorso lineare e coerente oggi la definizione del progetto richiede una pianificazione ad ampio raggio e a breve durata: l'identità professionale è, dunque, segmentata e appare come un'insieme di esperienze tra loro slegate e senza logica (Indrieri, Callea e Sgammini, 2009). La stretta relazione tra identità personale e identità lavorativa è supportata anche da Reyneri (2005) che sostiene che il mercato del lavoro contemporaneo include anche il "mercato della vita", ossia quel mercato in cui si scambia, oltre alla capacità lavorativa, anche l'intera personalità del lavoratore.

La *Soddisfazione lavorativa* può essere definita come il riconoscimento di uno stato emozionale, positivo o negativo, che lega l'individuo al lavoro e la sintonia tra attività svolta e valori individuali (Bellotto, 2004). Dall'importanza attribuita a tali valori ne consegue il grado di soddisfazione personale. Rispetto alla soddisfazione lavorativa è necessario distinguere tra due tipologie di lavoratori atipici: i volontari, ossia coloro che scelgono volontariamente di svolgere un lavoro a tempo determinato, e gli involontari, ossia coloro che sono soggetti a svolgere un lavoro atipico per bisogno e non per la loro volontà (Feldman, Doerpinghaus e Turnley, 1995).

Sulla base di questa distinzione, recenti risultati hanno dimostrato che gli atipici volontari presentano un grado maggiore di soddisfazione generale rispetto sia agli atipici involontari, sia ai lavoratori a tempo indeterminato (Argentero, Dal Corso e Vidotto, 2006).

L'introduzione del lavoro atipico ha avuto, inoltre, un enorme impatto anche sullo stato di salute, sia psichico che fisico dei lavoratori. E' stato dimostrato che i lavoratori atipici, ed in particolare coloro che hanno contratti di breve durata, presentano delle condizioni di salute fisica e psicologica peggiori rispetto ai lavoratori con una situazione professionale stabile (Tomei e Tomao, 2003). La salute psicofisica risulta, pertanto, alterata: possono cosi insorgere forme di ansia, di depressione, di rabbia, mancanza di autostima, disturbi legati allo stress e instabilità emotiva. Anche se tali disagi erano presenti anche prima dell'introduzione dei contratti atipici, non vi sono dubbi che l'aumentato il senso di precarietà e la conseguente insicurezza lavorativa hanno alimentato un accresciuto livello di insoddisfazione e disaffezione lavorativa (Famiani, Monti e Tomei, 2005). Gli stessi autori hanno verificato un maggiore livello di stress nei lavoratori atipici dovuto,

soprattutto, alla paura di rimanere disoccupati. Le ricerche attuali sullo stato di salute indicano tra i maggiori stressor l'erosione dei salari, l'insicurezza nel lavoro, la mancanza di prospettive di avanzamento e l'esposizione a condizioni di lavoro pericolose e non tutelate (Virtanen *et al.*, 2003).

La condizione degli atipici sembra, per certi versi, essere simile a quella dei lavoratori affetti da burnout e genera anche delle conseguenze di tipo esistenziale (Callea e Ballone, 2010), infatti, se ancora vale quanto sostenuto da Lazarus (1966), ossia che l'identità lavorativa è una parte fondamentale dell'identità personale, è possibile sostenere che lo stato psicologico del lavoratore atipico è a rischio. A partire dalle suddette considerazioni, si ritiene dunque opportuno introdurre il costrutto *"Precarietà di vita"*, definita come la condizione di fragilità, di impotenza e di paura circa il futuro professionale dei lavoratori atipici. Tale condizione è pervasiva nella vita del lavoratore, in quanto sebbene nasca da un contesto di tipo professionale, si manifesta anche nella sfera privata, personale e familiare, mettendo a rischio anche le relazioni interpersonali.

Certamente non tutti i lavoratori atipici soffrono di tale disagio, in quanto possono intervenire alcune caratteristiche personali, legate in particolare alle strategie di coping o alla resilienza, che possono aiutare gli individui a condurre una vita personale e familiare del tutto soddisfacente. Proprio per questo motivo si è deciso di creare un questionario atto ad indagare il livello di "Precarietà di vita", con l'obiettivo di creare degli interventi di orientamento che consento di accompagnare ciascun individuo verso la realizzazione della propria "progettualità" (Pollo, 2008).

L'obiettivo dello studio è la validazione del questionario "Precarietà di vita". Nello specifico le ipotesi da verificare sono: la tridimensionalità del questionario "Precarietà di vita" attraverso l'analisi fattoriale esplorativa e confermativa; la buona attendibilità del questionario; la verifica della validità convergente, attraverso il confronto con l'inventario dell'ansia di stato e di tratto (S.T.A.I., Spielberg, 1969) e la Cognitive Checklist (C.C.L., Beck e Emery, 1985).

## Metodo

### *Partecipanti*

420 lavoratori atipici (206 uomini, 214 donne) hanno partecipato alla ricerca. L'età media dei partecipanti è di circa 32 anni (DS=8,27). I partecipanti sono tutti lavoratori con contratto a tempo determinato, la maggior parte single (74,7%) e con contratto full-time (71,2%); i dati sono stati raccolti prevalentemente nel centro e sud Italia. Si tratta pertanto di un campionamento quasi casuale o di convenienza, certamente non probabilistico (Pedon, 2009), con cui però si ha la certezza che tutti i partecipanti possiedono la variabile che si vuole indagare; in questo caso sono tutti soggetti con contratto atipico.

### *Strumento*

Il questionario, autosomministrato, è composto da 4 sezioni: il questionario "Precarietà di vita", "STAI", "CCL" e la sezione socio-demografica.

Il questionario "Precarietà di vita" (Callea e Ballone, 2009) è composto da 28 item e presenta un formato di risposta su scala di tipo Likert a 7 passi. L'Analisi delle Componenti Principali ha suggerito di estrarre tre dimensioni latenti. In particolare la prima dimensione, che è stata denominata "Disinteresse verso il lavoro attuale", indaga la modalità con cui i soggetti hanno vissuto e vivono la propria esperienza di lavoratori precari (Esempio item: *"Non provo interesse verso il lavoro che svolgo"*). La seconda dimensione, "Sfiducia verso il futuro professionale", esplora le aspettative dei lavoratori circa il proprio futuro lavorativo (Esempio item: *"Mi scoraggio se penso che non troverò mai un lavoro stabile"*). Infine la terza dimensione, "Conseguenze emotive sulla vita quotidiana", indaga le conseguenze del lavoro precario sulla vita personale e familiare, ossia come le reazioni emotive influenzano il modo in cui i lavoratori vivono la propria quotidianità (Esempio item: *"Spesso la sera non ho voglia di uscire perché mi sento stanco"*).

La scala S.T.A.I., ovvero State-Trait Anxiety Inventory, misura sia l'ansia di stato, ossia l'ansia percepita al momento della compilazione del questionario, sia quella di tratto, ossia l'ansia che caratterizza la personalità del soggetto, ed è stata validata da Spielberg nel 1969. La forma Y della scala misura l'ansia negli adulti ed è formata da 20 item per ciascuna forma, Y1 e Y2, su scala tipo Likert da 1 a 4 punti. Le caratteristiche principali che possono essere misurate con questa scala sono sentimenti di apprensione, tensione, nervosismo e preoccupazione.

La Cognitive Checklist (Beck e Emery, 1985) è un inventario autosomministrato composto da 26 item; misura la frequenza di pensieri automati-

ci ed è un'utile fonte diagnostica per valutare la presenza di condizioni di natura depressiva. Beck (1976) sostiene che i disturbi nevrotici si possono distinguere secondo il contenuto cognitivo specifico di ogni patologia. Ad esempio i pensieri casuali delle persone depresse dovrebbero focalizzarsi attorno alle autosvalutazioni e ad atteggiamenti negativi riguardo al passato e al futuro. I disturbi di ansia invece, dovrebbero distinguersi per il fatto che i pensieri degli ansiosi si dovrebbero concentrare più sul pericolo, così da attribuire alle proprie esperienze quotidiane qualità di minaccia fisica o psicologica ed esagerare la probabilità che certe situazioni possano essere fonte di pericolo e disagio.

Infine la sezione socio-demografica, oltre a rilevare genere, età, titolo di studio e stato civile, indaga anche gli anni di lavoro precario, la tipologia di contratto e l'orario di lavoro settimanale.

*ANALISI DEI DATI*

Per verificare la dimensionalità del costrutto "Precarietà di vita", il campione è stato suddiviso, casualmente, in due parti: su 210 soggetti è stata condotta un'analisi fattoriale esplorativa attraverso l'analisi delle componenti principali realizzata con il programma statistico Spss.17; sui restanti 210 soggetti è stata condotta l'analisi fattoriale confermativa, attraverso i modelli di equazioni strutturali, realizzata con il programma Lisrel 8.54.

L'attendibilità è stata verificata attraverso il coefficiente di Cronbach, calcolato per ciascuna dimensione. Per verificare la validità dello strumento è stata realizzata una correlazione tra Precarietà di Vita, STAI e CCL; si ricorda che si ha una validità convergente quando il coefficiente di correlazione è alto, positivo e significativo. Infine i criteri normativi del questionario"Precarietà di vita" sono stati rilevati attraverso il calcolo del 33° e 67° percentile.

## Risultati

Per studiare la dimensionalità del costrutto "Precarietà di vita" è stata, innanzitutto, condotta un'analisi fattoriale esplorativa attraverso l'Analisi delle Componenti Principali; nella soluzione fattoriale finale, realizzata con rotazione "oblimin diretto", sono emerse tre dimensioni principali, che spiegano, complessivamente, il 47.81% di varianza totale. La scelta delle dimensioni è avvenuta rispetto ai tre criteri descritti in letteratura (Barbaranelli, 2002): la percentuale di varianza spiegata, che indica di scegliere i fattori che spiegano complessivamente una percentuale di varianza soddisfacente, il metodo di Kaiser-Guttman, che suggerisce di scegliere gli autovalori maggiori di 1, e il grafico dello scree-plot, che suggerisce di estrarre i fattori i cui autovalori si collocano al di sopra del gomito della curva (Grafico 1).

**Grafico 1: Scree-plot**

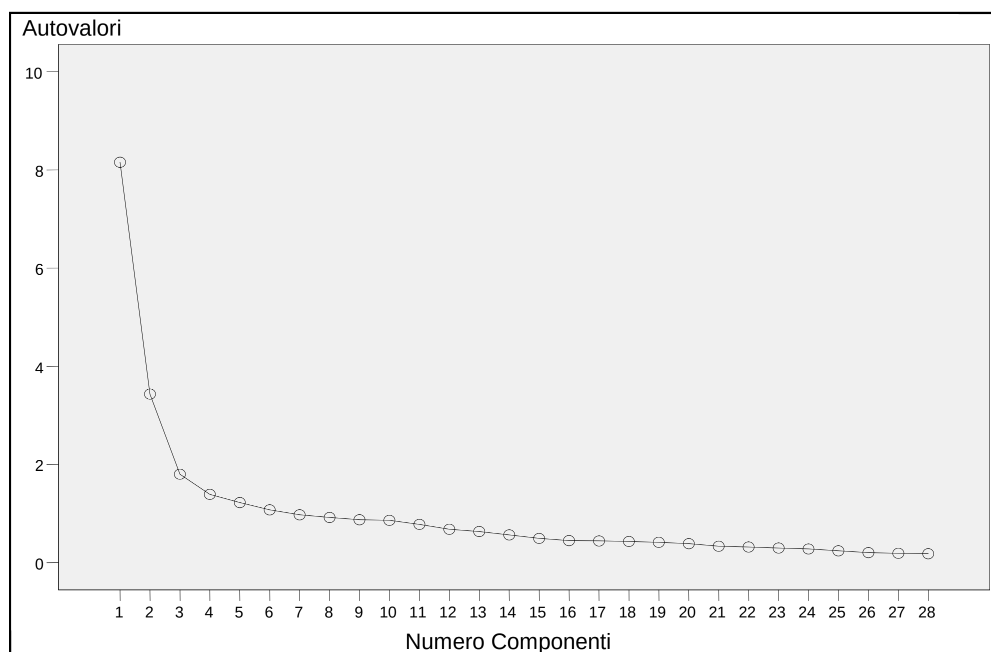



**Tabella 1: indici di fit dei modelli di equazioni strutturali**

| *Df* | $\chi^2$ | *Rmsea* | *Rmr* | *Nfi* | *Nnfi* | *Cfi* | *Gfi* | *Agfi* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 6 | 22.59 | .08 | .03 | .98 | .96 | .98 | .98 | .94 |

**Grafico 2: Modello di Analisi Fattoriale Confermativa**

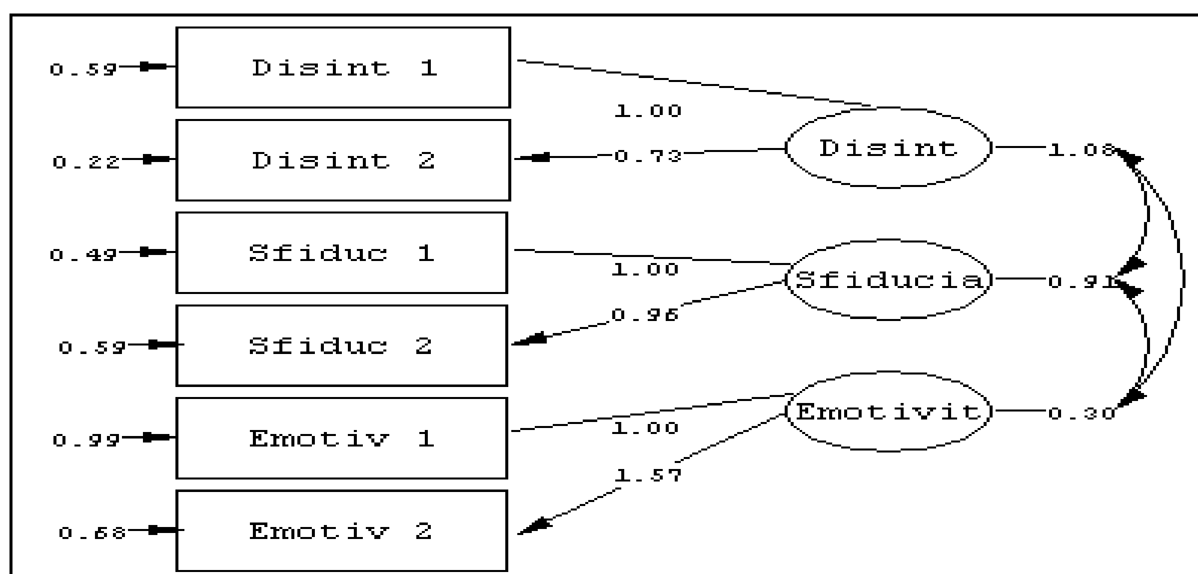


**Tabella 2: Alpha di Cronbach per ciascuna dimensione**

| *Dimensioni* | *α di Cronbach* | *Numero item* |
|---|---|---|
| *Disinteresse* | .87 | 12 |
| *Sfiducia* | .85 | 10 |
| *Emotività* | .71 | 6 |

**Tabella 3: Correlazioni**

| | *Disinteresse* | *Sfiducia* | *Emotività* |
|---|---|---|---|
| *STAI* | .39(**) | .37(**) | .47(**) |
| *CCL* | .21(**) | .25(**) | .26(**) |

**Tabella 4: Criteri normativi della scala**

| | *BASSO* | *MEDIO* | *ALTO* |
|---|---|---|---|
| *Disinteresse* | X<39 | 39<X<50 | X>50 |
| *Sfiducia* | X<39 | 39<X<47 | X>47 |
| *Emotività* | X<23 | 23<X<28 | X>28 |

Per studiare la dimensionalità del costrutto "Precarietà di vita" è stata, innanzitutto, condotta un'analisi fattoriale esplorativa attraverso l'Analisi delle Componenti Principali; nella soluzione fattoriale finale, realizzata con rotazione "oblimin diretto", sono emerse tre dimensioni principali, che spiegano, complessivamente, il 47.81% di varianza totale. La scelta delle dimensioni è avvenuta rispetto ai tre criteri descritti in letteratura (Barbaranelli, 2002): la percentuale di varianza spiegata, che indica di scegliere i fattori che spiegano complessivamente una percentuale di varianza soddisfacente, il metodo di Kaiser-Guttman, che suggerisce di scegliere gli autovalori maggiori di 1, e il grafico dello scree-plot, che suggerisce di estrarre i fattori i cui autovalori si collocano al di sopra del gomito della curva (Grafico 1).

La prima dimensione è stata denominata "Disinteresse verso il lavoro attuale", spiega il 29.12% (autovalore=8.15) di varianza ed è composta da 12 item; la seconda dimensione "Sfiducia verso il futuro professionale" spiega il 12.26% (autovalore=3.43) di varianza totale ed è indagata da 10 item; infine la terza dimensione "Conseguenze emotive sulla vita quotidiana", spiega il 6.43% (autovalore=1.80) di varianza ed è composta da 6 item.

La verifica della tridimensionalità del costrutto è avvenuta tramite l'analisi fattoriale confermativa realizzata attraverso i modelli di equazioni strutturali. Per risolvere il problema della non identificazione delle matrici, che si verifica quando il numero dei parametri noti è minore di quelli incogniti e pertanto la soluzione finale può non essere unica (Corbetta, 2002), si è ricorso all'utilizzo dei parcel. La parcellizzazione consiste nel ridurre il numero di item di ciascuna dimensione che vengono sintetizzati in parcel, in maniera tale da diminuire il numero dei parametri incogniti, mantenendo però l'informazione iniziale. La parcellizzazione è stata realizzata secondo i criteri forniti dalla letteratura recente (Bandalos, 2002; Byrne, 1998; Nasser e Takahashi, 2003), ossia attraverso il calcolo della media alternando gli item rispetto all'ordine decrescente di saturazione fattoriale; in questo caso sono stati creati 6 parcel, due per ciascuna dimensione latente.

I parcel fungono da variabili osservate esogene (x) che misurano le variabili latenti esogene (ξ); in questo studio, pertanto, vi saranno 6 x e 3 ξ. Il modello finale emerso è il seguente (Grafico 2):

Per verificare la bontà del modello fattoriale è necessario controllare i valori dei principali indici di fit (Tabella 1); in questa sede, si ricorda soltanto che gli indici che valutano lo scarto tra i residui sono significativi se minori di .08 mentre gli indici di bontà di adattamento sono significativi se maggiori di .95

La tabella evidenzia che il modello fitta considerando i diversi indici di adattamento; l'unico indice problematico è il $\chi^2$ che, per indicare un buon adattamento tra il modello teorico e quello empirico, non dovrebbe risultare significativo. La significatività di tale test, però, è legata alla numerosità dei soggetti coinvolti nella ricerca; in particolare più è ampio il campione più aumenta la probabilità di rifiutare l'ipotesi nulla. È possibile, in questo caso, tralasciare l'informazione del $\chi^2$, poiché l'analisi fattoriale confermativa è stata realizzata su 210 soggetti, e sostenere che il modello fitta e conferma la struttura a tre fattori della scala "Precarietà di vita".

Per verificare l'attendibilità del questionario è stato utilizzato l'item analysis attraverso il calcolo delle medie e delle deviazioni standard e il coefficiente di α Cronbach.

L'item analysis suggerisce di eliminare gli item che presentano medie estreme e DS vicine a 0 (Pedon e Gnisci, 2004); in questo caso nessun item presenta tali caratteristiche.

Successivamente è stata calcolata l'alpha di Cronbach per ciascuna area, attraverso la funzione *"if item deleted"*, che consente di evidenziare eventuali item che riducono la coerenza interna; nessun item all'interno di ciascuna dimensione tende a ridurre il coefficiente α. I risultati dell'alpha e il numero di item per ciascuna dimensione sono riportati in Tabella 2.

Per verificare la validità concorrente tra Precarietà di Vita, la scala STAI e la scala CCL sono state calcolate le correlazioni attraverso il coefficiente *r* di Pearson (Tabella 3).

I risultati evidenziano che vi sono delle correlazioni positive tra le tre dimensioni della Precarietà di vita e le scale "STAI" e "CCL"; tale risultato indica che i tre costrutti sono tra loro concettualmente vicini, ossia che le persone ansiose, tendono ad avere anche dei tratti di depressione e a provare sensazioni relative alla "Precarietà di vita".

Per completare la validazione e rendere il questionario utilizzabile anche per fini diagnostici sono stati calcolati i criteri normativi; in particolare, si è deciso di utilizzare il 33° e 67° percentile (Tabella 4), per distinguere, in tal modo, i soggetti in tre classi.

**Conclusioni**

L'atipicità è diventato un fenomeno pervasivo nella vita dei lavoratori moderni. Fino ad una decina di anni fa, infatti, il lavoro rappresentava per gli individui le fondamenta su cui sorgeva l'identità professionale, sociale e personale; si iniziava a lavorare giovani e si moriva, professionalmente, all'interno dello stesso posto di lavoro all'età della pensione. Il lavoro dava stabilità economica, sicurezza di vita e la possibilità di progettare il futuro anche a medio e lungo termine.

Con l'introduzione dei contratti atipici la situazione, invece, è completamente mutata; non si vuole esprimere un giudizio di tipo morale o politico sulla bontà delle leggi introdotte, ma, piuttosto, analizzare le conseguenze, soprattutto di tipo psicologico, che queste leggi hanno avuto sulla vita professionale e personale dei lavoratori. Rispetto al passato, oggi le caratteristiche tradizionali del lavoro hanno subito notevoli cambiamenti: la stabilità è limitata nel tempo, il compenso non sempre proporzionato al titolo di studio e alle competenze, le possibilità di carriera molto dubbie (Bertolini e Rizza, 2005); in tal modo i giovani, per rispondere al meglio alla flessibilità, sono costretti ad acquisire nuove competenze trasversali e a sapersi adattare rapidamente alle nuove situazioni: cercare un lavoro è diventato di per sé un lavoro (Batini, Del Sarto e Perchiazzi, 2007).

Questa mancanza di certezze e di stabilità lavorativa ha, naturalmente, delle ripercussioni anche nella vita personale e familiare degli individui: si tende a rimandare la scelta relativa al matrimonio o alla convivenza, a fare dei figli, ad uscire dalla famiglia di origine, ad acquistare una casa (Catania, Vaccaro e Zucca, 2004; Salvini e Ferro, 2005). Il lavoro flessibile sembra, dunque, rappresentare un limite alla realizzazione, organizzazione e progettualità della vita quotidiana, sia a livello personale che a livello sociale ().

La "Precarietà di vita" rappresenta, dunque, un nuovo disagio lavorativo che colpisce gli atipici delusi, sfiduciati e con difficoltà di progettare un

futuro sia a livello professionale sia a livello personale.

La precarietà di vita è un costrutto tridimensionale, cosi come verificato sia dall'analisi fattoriale esplorativa sia da quella confermativa; tale costrutto indaga, nello specifico il disinteresse che l'individuo prova nei confronti del proprio lavoro, la mancanza di prospettive lavorative e, infine, le conseguenze del lavoro atipico nella vita quotidiana. La mancanza di interesse circa il proprio lavoro fa assumere al lavoratore un atteggiamento di distacco, freddezza e indifferenza che lo porta a vivere male la propria esperienza ed a disinnamorarsi molto presto del proprio lavoro. Il disinteresse può essere dovuto sia alla consapevolezza che il lavoro è "a termine", sia dalla frustrazione derivante dal fatto di svolgere lavori lontani dal proprio percorso di studi e dalle proprie ambizioni.

La difficoltà a proiettarsi nel futuro professionale e la paura di dover vivere cercando continuamente una nuova occupazione generano un profondo senso di smarrimento e di sfiducia, variabili che possono minacciare lo sviluppo del sé professionale. Il sé professionale, però, è uno degli elementi più importanti dell'identità personale (Fabbri e Rossi, 2001) e in questo senso la condizione di "precariato stabile" mette a rischio anche la salute psicologica e la vita privata dei lavoratori.

La precarietà di vita, pertanto, sembra avere molti elementi in comune sia con l'ansia sia con la depressione, come dimostrato dalla correlazione positiva emersa con la scala STAI e la scala CCL. L'ansia riguarda aspetti di instabilità emotiva provocati proprio dal nervosismo e dalla tensione che deriva dalla mancanza di certezze presenti e future; la depressione, invece, dipende dalla sfiducia verso il futuro, dalla mancanza di prospettive e dalla percezione di fallimento professionale, descritto come un elemento difficile da sopportare.

Lo studio, concludendo, ha avuto il vantaggio di esplorare una tematica come la condizione del lavoratore atipico, che è molto discussa a livello socio-politico, ma poco studiata a livello sperimentale. La validazione del questionario vuole fornire uno strumento valido ed attendibile attraverso cui studiare lo stato di salute del lavoratore atipico. L'analisi dei dati per la validazione dello strumento, realizzata attraverso l'analisi fattoriale esplorativa e confermativa, la validità convergente e il calcolo dei coefficienti di attendibilità, ha permesso di verificare le ipotesi iniziali: il costrutto è tridimensionale ed il questionario risulta valido e attendibile. Infine, il calcolo dei criteri normativi può favorire l'utilizzo del questionario anche per uso diagnostico oltre che di ricerca.

I limiti dello studio sono rappresentati essenzialmente dalla numerosità e dalla tipologia di campionamento. I 420 partecipanti, infatti, certamente non sono un numero rappresentativo della popolazione italiana di lavoratori atipici. Rispetto al campionamento, invece, la quasi totalità dei soggetti è stata intervistata nel centro Italia, somministrando il questionario negli ambienti di lavoro che si sono resi disponibili e che sono caratterizzati da un elevato numero di contratti a tempo determinate.

Per ovviare al problema del campionamento, come prospettive future di ricerca si intende estendere la somministrazione del questionario a tutto il territorio nazionale; rispetto alla validità dello strumento, infine, si vuole verificare l'invarianza statistica rispetto al genere, attraverso i modelli di equazioni strutturali.

## Riferimenti bibliografici

Andreoni, P. E. (2005). *Tempo e lavoro. Storia, psicologia e nuove problematiche*. Milano: Mondadori.

Argentero P., Dal Corso F., Vidotto G. (2006). Soddisfazione professionale e lavoro temporaneo. In L. Ferrari , O. Veglio (Eds.). *Donne e uomini nel mercato del lavoro atipico. La dimensione psicologica e di genere del lavoro precario e flessibile* (pp. 41-55). Milano: Franco Angeli.

Bandalos, D. L. (2002). The effects of item parceling on goodness-of-fit and parameter estimate bias in structural equation modeling. *Structural Equation Modeling*, 9, 78-102

Barbaranelli, C. (2002). *Analisi dei Dati. Tecniche Multivariate per la Ricerca Psicologica*. Milano: Led.

Batini F., Del Sarto G., Perchiazzi M. (2007). *Raccontare le competenze*. Transeuropa Edizioni.

Battistelli, A., Mariani, M., Bello, B. (2006). Normative Commitment to the Organization, Support and Self Competence. In G. Minati, E. Pressa and M. Abram (Eds.) *Systemics of Emergence: Research and Development* (pp. 515-526). US: Springer.

Bauman, Z. (2008). *Vita liquida*. Bari: Laterza.

Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: International University Press.

Beck, A. T., Emery G. (1985). *Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective*. New York: Basic Books.

Beck, U. (2000). *La società del rischio*. Roma: Carocci.

Bellotto, M. (2004). *Valori e lavoro. Dimensioni psico-*

*sociali dello sviluppo personale.* Milano: Franco Angeli.

Benevene, P., Callea, A. (2010). Discrepanze tra la normativa e la sua applicazione: la percezione psicologica delle ingiustizie e delle vessazioni dei lavoratori atipici. In Rete di psicologi del lavoro accademici per lo studio del lavoro atipico. *Vita, identità, genere in equilibrio precario: Ricerche psicologiche sul mercato del lavoro in Italia* (pp.201-218). Milano: Unicopli.

Benevene, P., Callea, A., Giustiniani, E. (2009). Benessere lavorativo, burnout e lavoro atipico nel terzo settore. In P. Benevene (Ed.), *Il capitale umano del terzo settore* (pp. 65-85). Rimini: Maggioli.

Bertolini, S., Rizza, R. (2005). *Atipici*. Milano: Franco Angeli.

Byrne, B. (1998). *Structural Equation Modeling With Lisrel, Prelis, And Simplis: Basic Concepts, Applications, And Programming.* Hardcover: Routledge.

Boeri, T., Garibaldi, P. (2008). *Un nuovo contratto per tutti*. Milano: Chiarelettere.

Callea, A., Caggiano, V., Ballone, F. (2009). Le variabili psicologiche della Flessibilità. In A. Pedon, C. Amato (Eds.). *Valori e mondo del lavoro: aspetti di vita lavorativa* (pp. 57-59). Roma: Armando Editore.

Callea, A., Ballone, F. (2009). *Validazione del questionario sul costrutto "Precarietà di vita".* Paper presented at Congresso Aip, Sezione di Psicologia Sperimentale, Chieti 24-26 Settembre 2009.

Callea, A., Ballone, F. (2010). Atypical Workers and Burnout: preliminary research. In M. Cortini, G. Tanucci, E. Morin (Eds.). *Boundaryless careers and occupational wellbeing. An interdisciplinary approach* (pp. 145-154). Houndmills, Basingstoke: Macmillan Publishers Ltd.

Cascioli, A. (1992). Identità personale e identità professionale. *Psicologia del Lavoro*, 2, 12-16.

Catania, D., Vaccaro, C. M. e Zucca, G. (2004). *Una vita tanti lavori. L'italia degli "atipici" tra vulnerabilità sociale, reti familiari e auto-imprenditorialità*. Milano: Franco Angeli.

Corbetta, P. (2002). *Metodi di analisi multivariata per le scienze sociali. I modelli di equazioni strutturali*. Bologna: Il Mulino.

De Donatis, S. (2008). I lavoratori atipici. Dall'occupazione flessibile alla precarizzazione e insicurezza sulla vita personale. In D. Grasso, M. Mancarella, A. M. Rizzo (Eds.) *L'università flessibile: genere, lavoro, vita quotidiana*. Lecce: Università del Salento.

Fabbri, L., Rossi, B. (Ed.), (2001). *La formazione del Sé professionale*. Milano: Guerini.

Famiani, M., Monti, C., Tomei, G. (2005). Lavori atipici e salute mentale. *Consulenza*, 36, 58-71.

Feldman, D. C., Doerpinghaus , H. I., Turnley, W. H. (1995). Employee reactions to temporary jobs. *Journal of Managerial Issues*, 7 (2), 127-141.

Ferrari, L., Veglio, O. (2006). *Donne e uomini nel mercato del lavoro*. Milano: Franco Angeli.

Gallino, L. (2005). *Il costo umano della flessibilità*. Bari: Laterza.

Gallino, L. (2007). *Globalizzazione e disuguaglianze*. Bari: Laterza.

Gallino, L. (2009). *Il lavoro non è una merce. Contro la flessibilità*. Bari: Laterza.

Hall, D.T. (2004). The protean career: a quarter-century journey. *Journal of Vocational Behavior*, 65 (1), 1-13.

Indrieri, M., Callea, A., Sgammini, P. (2009). *La costruzione del proprio futuro professionale*. Roma: Iperclub.

Istat (2009). *Italia in cifre*. Roma: Author.

Kidd, J.M., Hawthorn, R. (Eds.) (2004). *Rethinking Careers education and guidance*. London: Routledge.

Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and coping process*. New York: Mc Graw-Hill.

Mandrone, E. (2006). *La riclassificazione del lavoro tra occupazione standard e atipica: L'indagine Isfol Plus*. Firenze: Studi Isfol.

Nasser, F., Takahashi, T. (2003). The effect of using item parcels on ad hoc goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: An example using Sarason's Reactions to Tests. *Applied Measurement in Education*, 16, 75-97.

Orsenigo, A. (2002). La costruzione dell'identità lavorativa in un mondo sollecitato dalla flessibilità. *Spunti*, 6.

Pedon, A., Gnisci, A. (2004). *Metodologia della ricerca psicologica*. Bologna: Il Mulino.

Pedon, A. (2009). *Dizionario di statistica e metodologia per le scienze del comportamento.* Roma: Alpes Italia.

Pollo, M. (2008). *Manuale di pedagogia generale. Fondamenti di una pedagogia culturale dell'anima*. Milano: Franco Angeli.

Rete di psicologi del lavoro accademici per lo studio del lavoro atipico. *Vita, identità, genere in equilibrio precario: Ricerche psicologiche sul mercato del lavoro in Italia.* Milano: Unicopli.

Reyneri, E. (2005). *Sociologia del mercato del lavoro. Le forme dell'occupazione.* Bologna: Il Mulino.

Rutelli, P., Agus, M., Caboni, R. (2007). *Lavoro e identità psicosociali. Sicurezza, flessibilità e precarietà*. Milano: Franco Angeli.

Salvini, S., Ferro, I. (2005). Un difficile equilibrio: i giovani tra flessibilità del lavoro e scelte familiari. Paper presented at the Convegno Nazionale dei Lincei Famiglie, nascite e politiche sociali, Roma.

Sarchielli, G., Toderi, S., Zaniboni, S. (2009). Il lavoro flessibile, le sue cause e gli atteggiamenti verso il futuro: la mediazione della soddisfazione lavorativa. *Psicologia sociale*, 1, 51-66.

Spielberg, C.D. (1989), *S.T.A.I. Inventario per l'Ansia*

*di Stato e di Tratto. Forma Y. O.S.* Firenze: Organizzazioni Speciali.
Tomei, C., Tomao, G. (2003). *Burnout*. Paper presented Giornate Romane di Medici del Lavoro, Sezione regionale della S.I.M.L.I.I.
Virtanen, M., Kivimäk, M., Elovainio, M., Vahtera, J., & Ferrie, J. E. (2003). From insecure to secure employment: changes in work, health, health related behaviours, and sickness absence. *Occupational and Enviromental Medicine*, 60, 948-953.

.

# “Perché proprio a me?”: Comportamenti difficili dei genitori e sofferenza psicologica degli insegnanti.

Alessandro PEPE

Dipartimento di Psicologia, Università degli studi di Milano-Bicocca

ABSTRACT - In the last two decades, the international literature concluded that parental involvement in pupils' schooling contributed to a greater academic achievement (Fan e Chen, 2001; Jeynes, 2009). But, if we are ready to take the positive aspects, as educational researchers we must be also ready to deal with drawbacks as well. In fact, many evidences remarked that parents' challenging behaviours contributed to increase teachers' occupational stress (Prakke, Van Peet e Van der Wolf, 2007). In the present paper, data from the Challenging Parent Standard Questionnaire (Pepe, 2009) were analyzed to explore how four different dimensions of occupational stress in response to parents' challenging behaviors (professional consequences, negative affects, negative outcomes, positive outcomes) affected teachers' scores on General Health Questionnaire in a sample of in-service Italian primary and lower secondary teachers (N=1025). Results from stepwise multiple regression suggested that the professional consequences and the negative affects were predictors of teachers' levels of psychological distress. Recommendations for planning more targeted pre-service teacher trainings and in-service stress reducing programs are finally discussed. KEY WORDS: Teachers' Occupational Stress, Parents' Challenging Behaviors, General Health Questionnaire.

RIASSUNTO - Negli ultimi due decenni l'idea che il coinvolgimento dei genitori nella vita scolastica degli alunni favorisca il raggiungimento dei risultati accademici (Fan e Chen, 2001; Jeynes, 2009) si è affermata con convinzione. Al pari degli aspetti positivi, bisogna essere però preparati ad affrontare le possibili ricadute negative di tali interazioni. La letteratura sul tema segnala un aumento dello stress lavoro-correlato dei docenti in risposta ai comportamenti difficili dei genitori (Prakke, Van Peet e Van der Wolf, 2007). A partire dai dati raccolti utilizzando il Challenging Parent Standard Questionnaire (Pepe, 2009), il presente contributo indaga la relazione tra diverse dimensioni di stress lavoro-correlato (conseguenze/ricadute professionali, sentimenti negativi, esiti negativi, esiti positivi) in risposta ai comportamenti difficili dei genitori e i punteggi del General Health Questionnaire in un campione di insegnanti italiani (N=1025) di scuola primaria e secondaria inferiore. I risultati della regressione multipla sottolineano come le conseguenze/ricadute professionali e sentimenti negativi siano predittori del grado generale di sofferenza psicologica mostrato dai docenti. I risultati sono discussi in relazione alla progettazione e alla realizzazione di interventi formativi e di riduzione dello stress lavoro-correlato negli insegnanti. PAROLE CHIAVE: Stress Lavoro-Correlato, Comportamenti Difficili Dei Genitori, General Health Questionnaire, Challenging Parent Standard Questionnaire.

## Introduzione

Sebbene il tema dei rapporti tra scuola e famiglia si presenti ai nostri occhi con una lunga tradizione di ricerca è soltanto negli ultimi venti anni che si registra una crescita molto sostenuta della produzione scientifica sul tema (Castelli e Pepe, 2008). In particolare negli ultimi 15 anni (1990-2005), l'incremento complessivo degli studi rivolti all'indagine dei processi interattivi tra genitori ed insegnanti non ha mostrato segni di rallentamento mentre, al contrario, “oggi si assiste ad un tasso di pubblicazioni 35 volte superiore a quello registrato nei primi anni Sessanta” (*ibidem*, p.8).

La principale razionale in grado di giustificare tali tassi di sviluppo è il suggerimento, proveniente dalla maggior parte delle evidenze provenienti dagli studi sul campo, di considerare il coinvolgimento delle famiglie e dei genitori nella vita scolastica degli alunni (il *parental involvement* declinato nelle sue diverse forme) un fattore determinante per il conseguimento di obiettivi accademici adeguati (Jeynes, 2009; Pianta e Walsh, 1996). A tal proposito va ricordato che con il concetto di *parental involvement* si intende ”la partecipazione dei genitori ad una o più attività che riguardano la vita scolastica dei propri figli” (Balli, Wedman e Demo, 1997, p.32).

Gli effetti del coinvolgimento dei genitori sui risultati scolastici degli alunni non sono però l'unico esito favorevole di tali pratiche: incrementi nella stessa direzione si registrano anche per ciò che riguarda lo sviluppo di comportamenti più coerenti con la scolarizzazione tanto nella scuola

primaria quanto nella secondaria inferiore (Epstein, 1996).

Per ciò che riguarda le forme della partecipazione, se si prende in considerazione la più diffusa tipologia dei comportamenti di coinvolgimento genitoriale, (per approfondimenti Davis e Johnson, 1996; Epstein, 1991; Epstein, 1999) si scopre che esistono essenzialmente sei diversi ambiti (Sanders e Epstein, 1998) entro cui i genitori possono indirizzare le proprie attività. Il modello proposto ordina le diverse forme di coinvolgimento dei genitori secondo un criterio di complessità crescente: dalle forme più elementari (come la comunicazione con gli insegnanti e l'esercizio della genitorialità) alle forme più complesse (come la partecipazione agli organi istituzionali scolastici e alla collaborazione con la comunità circostante)(Sanders e Epstein, 1998).

La cornice teorica mostra quindi come possano essere sinteticamente rintracciati due versanti in grado di accogliere l'impegno dei genitori: il versante domestico e il versante scolastico. Se il primo include l'insieme di azioni che il genitore può mettere in atto per facilitare i processi di istruzione dei propri figli (predisporre un ambiente silenzioso per lo studio, aiutare nei compiti a casa, creare un generale atteggiamento favorevole nei confronti dell'educazione), il secondo prevede che il genitore "entri" gradualmente nella scuola, fino ad accedere ai processi organizzativi e decisionali dell'organizzazione educativa.

Ad esempio, essere coinvolti sul versante scolastico significa (e non si limita a) assistere agli incontri istituzionali (Consigli di Classe e Consigli di Istituto), frequentare i colloqui con gli insegnanti, contribuire all'organizzazione degli eventi scolastici (feste, saggi, gite di istruzione) e, infine, partecipare ai processi di *decision making* (sebbene studi di origine anglosassone mostrino che solo il 5-6% delle famiglie arrivi ad un coinvolgimento di questo tipo, Ritblatt, Beatty, Cronan e Ochoa, 2002). In entrambi i casi, l'investimento di risorse è comunque finalizzato alla costruzione di una rete condivisa di significati che, attraverso il raccordo dei poli insegnante-genitore-alunno, fornisca uno "sfondo" entro cui capacità, competenze e comportamenti coerenti con il percorso scolastico possano essere correttamente sviluppati.

Accanto agli effetti sui risultati degli studenti, va però ricordato che le diverse forme di coinvolgimento delle famiglie aumentano di fatto il numero di occasioni in cui genitori ed insegnanti entrano in contatto diretto. Se da un lato quantitativo assistiamo ad un incremento di queste situazioni, nella nostra esperienza la qualità di queste interazioni non sempre ripercorre la direzione suggerita dagli studi sul tema, con conseguente riduzione dei risultati che ragionevole potremmo attenderci.

In questi casi, ovvero quando l'*alleanza educativa* (Scorpiniti, 2006) tra le due parti non può essere costruita e sostenuta con profitto, il risultato concorrente dell'interazione tra docenti e genitori è costituito dall'insorgere di conflitti e fraintendimenti: in particolar modo quando tra le due parti si registrano percezioni reciproche erronee circa ruoli, funzioni e responsabilità comuni (Lawrence-Lightfoot, 2003). La mancanza integrazione fra il sistema educativo scolastico e il sistema educativo familiare diventa così all'origine di una serie di criticità che richiedono all'insegnante la gestione attiva dei processi interazionali con le famiglie. Proprio in queste situazioni i comportamenti difficili dei genitori possono diventano una tra le principali fonti di stress occupazionale per i docenti (Prakke, Van Peet e Van der Wolf, 2007; Sakharov & Farber, 1983). Inoltre, in risposta all'esposizione prolungata ai comportamenti difficili dei genitori, le risorse fisiche ed emotive dei docenti ne risultano impoverite e gli insegnanti possono sviluppare sentimenti di perdita di soddisfazione dall'insegnamento, eccessiva impulsività relazionale, rigidità comportamentale e sentimenti di rabbia (Prakke et Al., 2007).

Sulla base di quanto affermato finora, il presente contributo indaga la relazione esistente tra stress lavoro correlato degli insegnanti in risposta ai comportamenti difficili dei genitori e lo stato generale di *sofferenza psicologica* dei docenti, rilevato in un campione di insegnanti Italiani di scuola primaria e secondaria inferiore (N = 1025). I dati raccolti attraverso la versione italiana del *Challenging Parent Standard Questionnaire* (Pepe, 2009) sono stati analizzati attraverso l'utilizzo di tecniche di regressione multipla con l'obiettivo di evidenziare quali misure di stress lavoro correlato, in risposta all'esposizione ai comportamenti difficili dei genitori siano maggiormente predittive dello stato generale di *sofferenza psicologica* (Martucci, Balestrieri, Bisoffi, Bonizzato, Covre, Cunico, et Al, 1999) dei docenti operazionalizzato tramite applicazione del *General Health Questionnaire* (GHQ-12) (Goldberg e Williams, 1988; Fraccaroli e Schadee, 1993).

I risultati raggiunti sono coerenti con l'idea che gli effetti dello stress lavoro correlato in risposta ai comportamenti difficili dei genitori abbiano un impatto significativo sulle misure di *sofferenza*

*psicologica* degli insegnanti. In particolare all'interno delle misure considerate, le dimensioni *conseguenze/ricadute professionali* e *sentimenti negativi* sono i principali predittori dei punteggi di *sofferenza psicologica* rilevati attraverso il *General Health Questionnarie*. I risultati sono discussi nell'ottica di una maggiore sensibilità al tema delle interazioni "difficili" tra insegnanti e genitori, sottolineando come esista la necessità di pianificare corsi di formazione (che coinvolgano entrambe le parti) dedicati alla costruzione e alla gestione attiva delle relazioni tra scuola e famiglia.

## Background teorico

### *LA RELAZIONE GENITORE INSEGNANTE*

I motivi per cui i genitori dovrebbero essere coinvolti nei processi di scolarizzazione dei propri figli risiedono nella consapevolezza che una corretta partecipazione di tali figure nei processi di scolarizzazione faciliti l'incremento delle performance scolastiche tanto nella scuola primaria (Driessen, Smit e Sleegers, 2005) quanto nella scuola secondaria inferiore (Hill e Tyson, 2009). La maggior parte delle ricerche sul tema concorda nel sottolineare come esista una forte associazione esistente tra coinvolgimento delle famiglie e facilità dei percorsi di scolarizzazione (McBride, Dyer, Liu, Brown e Hong, 2009). Tanto studi longitudinali (Pomerantz, Mooran e Litwack, 2007), quanto ricerche metanalitiche (Fan e Chen, 2001) hanno mostrato come la presenza dei genitori nella vita scolastica degli alunni agisca da predittore delle diverse dimensioni del futuro successo accademico.

Entrando nel dettaglio degli aspetti specifici della scolarità maggiormente influenzati dall'attività di coinvolgimento dei genitori, è possibile citare i processi di lettura e apprendimento (Koskinen, Blum, Bisson, Phillips, Creamer e Baker, 2000), i risultati nelle materie scientifiche (Houtenville e Convey, 2008), la precisione nell'esecuzione dei compiti a casa (Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, DeJong e Jones, 2001) e l'aumento del tempo dedicato allo studio individuale (Trusty, 1996).

Per ciò che riguarda l'ambito comportamentale, si registrano generali aumenti nella motivazione degli studenti (Gonzalez-DeHass, Willems, e Doan-Holbein, 2006), nella frequenza scolastica (Cotton e Wikelund, 2001) e una riduzione dei comportamenti difficili-sfidanti in classe (Deutscher e Ibe, 2003; Sheldon e Epstein, 2002).

Ripercorrendo l'evoluzione del modo di considerare le relazioni tra insegnanti e genitori, scopriamo però inizialmente tale relazione non è stata oggetto dell'attuale attenzione. Al contrario, se oggi possiamo affermare con certezza che "*the value of parental involvement has become an acceptable truism across a wide spectrum of political position in the U.S,. conservative and liberals, religious fundamentalist and secular families have all endorsed parental involvement as a fundamental component of successful schooling*"(Casanova, 1996, p. 30), solo sessanta anni prima, Waller (1932) sottolineava come nonostante le azioni genitori ed insegnanti fossero sempre da ricondurre all'interesse degli alunni, le realtà fattuali mostravano invece che "erano da considerare nemici naturali" (*ibidem*, p.68).

Il passaggio da una posizione paradigmatica all'altra nel modo di considerare la relazione tra scuola e famiglia ha ricalcato (e per alcuni aspetti ne è stato conseguenza) le modificazioni politiche, industriali e storiche delle società moderne e contemporanee. Il lavoro della sociologa danese Ravn (2002; 2003) ricostruisce con precisione il susseguirsi di modelli e rappresentazioni sociali che hanno caratterizzato i sistemi educativi europei negli ultimi cinquanta anni. Con l'inizio degli anni '50 e avviata la ricostruzione post-bellica, in Europa l'interazione tra scuola e famiglia è inizialmente regolata a partire da modelli di tipo *compensativo:* la scuola si assume la responsabilità di sopperire (e quindi in un certo senso *compensare*) alle carenze delle famiglie in termini di educazione ed istruzione dei figli. Proprio in quegli anni, si inizia però a riconoscere all'ambiente familiare un ruolo centrale nei processi di educazione e socializzazione primaria (Martin, 1996) attraverso il riconoscimento alle famiglie genitori del ruolo di co-educatori.

Come conseguenza della necessità di evitare il conflitto tra le due principali agenzie di socializzazione (Brint, 1998), il modello dominante degli anni Settanta diventa di tipo *consensuale,* dove con *consenso* si intende la volontà di informare le famiglie circa quanto avviene all'interno delle organizzazioni educative che si "aprono" così ai genitori attraverso la comunicazione: il medium principale dello scambio informativo. Anche in Italia si assiste ad un fenomeno simile con l'approvazione dei decreti delegati (L. 1, 14 Gennaio 1975 in materia di Istituzione e

riordinamento di Organi Collegiali della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica ).

Negli anni Ottanta, l'idea del *consenso* si trasforma dando origine a modelli fondati sulla *partecipazione*: i genitori sono riconosciuti come individui responsabili, autonomi e da includere attivamente nei processi di decision making (Wolfendale, 1983). Volendo utilizzare una espressione sintetica di matrice anglosassone, le famiglie vengono riconosciute come "active citizen" (Deem, Brethony e Heath, 1995), proprio alla luce della crescente capacità di supportare e facilitare l'attuazione dei percorsi educativi dei figli.

Infine, anche in risposta alle crescenti evidenze che emergono in ambito scientifico, negli anni Novanta si afferma l'idea che genitori ed insegnanti siano partner in un modello basato sulla *responsabilità condivisa*. I genitori diventano così protagonisti diretti delle attività didattiche dedicate agli alunni, in un sistema di interscambio con gli insegnanti caratterizzato da riconoscimento della reciprocità di ruoli e funzioni peculiari che caratterizzano i percorsi di azione degli attori coinvolti.

Va ricordato che le diverse fasi sono state elencate secondo una linearità artificiale che segue esigenze di chiarezza e sinteticità. In realtà, l'influenza dei modelli nella costruzione della quotidianità scolastica non si è esaurita nel corso del tempo, né la loro successione temporale risulta dai contorni così strettamente definiti. Le prospettive elencate ancora esistono (e spesso coesistono) tanto nelle legislazioni, nei contesti e nelle culture organizzative specifiche, quanto nelle cognizioni di genitori, insegnanti, dirigenti scolastici e dell'opinione pubblica.

Va inoltre sottolineato che, sotto le spinte filosofiche, culturali ed economiche dei sistemi neolibersti contemporanei, oggi è possibile rintracciare il tentativo di adottare nuovi modelli di interazione scuola-famiglia. Ad esempio, in risposta ad una prospettiva maggiormente orientata al consumatore, si è fatta strada l'idea di un genitore-cliente a cui spettano di diritto tutte le principali decisioni scolastiche. Su queste basi, l'implementazione di modelli *partecipativi* e di *responsabilità condivisa* tra scuola e famiglia si complica notevolmente, dando origine a situazioni relazionali potenzialmente problematiche e caratterizzate da una conflittualità crescente. Tralasciando in questa sede la riflessione sui modelli in grado di regolare le forme future di scambio tra scuola e famiglia, il numero di scambi tra docenti e genitori è di fatto un fenomeno in crescita.

Al pari di altri aspetti presenti della vita quotidiana e professionale di ognuno, va però anche ricordato che non sempre ad un aumento della dimensione quantitativa corrisponde ad un incremento dal punto di vista qualitativo. Anche il concetto di *parental involvement* non sfugge a questo principio (Ogawa, 1996).

Nel considerare il tema delle relazioni tra scuola e famiglia è necessario quindi scindere e differenziare il numero di comportamenti di coinvolgimento da parte dei genitori dal tema della *qualità* della relazione con gli insegnanti dei propri figli (Kohl, Lengua e MacMahon, 2000; Rimm-Kaufmann, La Paro, Downer e Pianta, 2005). Mentre del primo aspetto si è discusso, nel secondo caso possiamo riferirci al tema della qualità dell'interazione esistente definita a partire dai concetti di fiducia, supporto reciproco, grado di connessione, condivisione di valori e aspettative circa l'alunno (Vickers e Minke, 1995). Solo di recente, all'elenco di caratteristiche utili per definire la qualità dell'interazione è stato anche inserito il più complesso costrutto di *fiducia sociale* (Bryk e Schneider, 2002; Miretzky, 2004).

La principale caratteristica di una relazione genitore-insegnante di qualità supera il tema della comunicazione circa i risultati scolastici e gli elementi comportamentali dell'alunno, ma risiede in una vera collaborazione a due vie in grado di collegare i due ambiti.

Come il genitore riceve una serie di informazioni utili ad una migliore comprensione dell'esperienza scolastica del figlio, anche l'insegnante ha la necessità di ottenere altrettante informazioni sull'ambiente domestico, visto che in generale i genitori, come principali *caregiver*, dispongono della migliore conoscenza "di prima mano" (Loughran, 2008) dell'alunno.

Da un punto di vista teorico, l'approccio sistemico-ecologico (Bronfenbrenner, 1992) fornisce una cornice adatta per l'osservazione del sistema di influenze reciproche in grado di caratterizzare la relazione tra genitore ed insegnante (Christenson, 2003). Coerentemente con l'approccio teorico, la *qualità* di tale relazione è modulata dalle caratteristiche personali degli attori coinvolti e dei loro ambienti di riferimento, in un percorso dialogico (Birch e Ladd, 1997; O'connor, 2010; Pianta e Stuhlman, 2004) che segue i principi della *causalità circolare* (Christenson e Sheridan, 2001) e ne determina così gli esiti.

A partire dall'indagine degli elementi che contribuiscono alla qualità della relazione tra insegnante e genitore (e quindi di convesso che

possono costituire le fonti di frizione e conflitto tra le parti), è possibile identificare alcuni elementi chiave tanto dal punto di vista degli individui quanto dal punto di vista dell'organizzazione scolastica, con particolare riferimento alla sua cultura di riferimento.

Dal punto di vista delle persone, va sottolineato come le rappresentazioni circa le modalità di interazione più appropriate da mettere in atto con gli insegnanti e le forme di partecipazione sono determinate sia dall'etnicità delle famiglie sia dall'appartenenza ad una determinata classe sociale (Ogbu, 1993).

Altri elementi che rivestono un'importanza centrale sono: le esperienze passate degli individui con le istituzioni scolastiche (Hargreaves, 1998), l'immagine della scuola che viene mostrata dai mass media (Dehli, 1995), le politiche che definiscono il ruolo delle famiglie (Crozier, 1998), le rappresentazioni volte ad identificare l'insegnante come un "professionista esperto" (Epstein, 1995), ed infine le differenze interculturali tra le due sfere (Bourdieu, 1977).L'insieme e la presenza di queste caratteristiche contribuisce alla costruzione dello scambio dialogico interattivo e alla determinazione del grado di qualità rintracciabile nelle interazioni. A partire da tali caratteristiche, i genitori derivano le proprie idee circa i concetti di vicinanza-lontananza dalla scuola, costruiscono i confini della propria relazione gli insegnanti e sostanziano la rete di significati conseguenza dell'interazione con i docenti dei propri figli (Lasky, 2000).

Quando si analizzano le relazioni con i genitori si registra un antico sbilanciamento a favore dei docenti (Moore e Lansky, 1999) che si ripropone nel corso del tempo. Alle origine di tale squilibrio si attribuiscono le responsabilità ai docenti(Lareau, 1989; Miretzky, 2004), che hanno però il compito quotidiano di "accettare" i genitori e empiricamente imparano quali siano le migliori strategie di gestione dell'interazione (Thorne, 1993). A tal proposito, Walker e MacLure (1999) sottolineano come la migliore metafora per descrivere l'interazione tra genitore ed insegnante sia il colloquio medico-paziente: il docente è in generale in controllo della situazione, decide il tema della discussione, domina lo scambio, parla dello studente adottando la propria prospettiva ed esercita il proprio *potere*. In questo senso, i concetti di *potere* (in prima istanza) e *status* ci permettono di raccordare il secondo gruppo di elementi, riconducibili agli aspetti culturali ed organizzativi presenti nelle istituzioni educative e quindi proprie del *mesosistema* scuola (adottando una terminologica sistemica), che contribuiscono a favorire/ostacolare la qualità della relazione.

Da un punto di vista della gestione attiva da parte dell'istituzione scolastica delle interazioni con i genitori, il punto di partenza può essere fissato a partire dal concetto di *democratic empowerment* (Krishnamoorthi, 1999) di coloro che da un lato sono "clienti" e dall'altro "attori" dell'organizzazione scolastica. A dire il vero, tale concetto si ritrova già nelle parole di Dewey (1966) che offre i criteri di base utili per definire una *comunità democratica: " in ogni gruppo sociale è possibile trovare interessi in comune e un certo numero di interazioni e scambi cooperativi che intercorrono con altri gruppi sociali. A partire da questi due tratti è possibile fissare alcuni standard. Qual è il numero e la varietà degli interessi che sono coscientemente condivisi tra gli individui? " (ibidem, p.83).*

La risposta a tale domanda potrebbe essere la seguente: genitori ed insegnanti condividono l'interesse comune per il benessere, l'educazione e l'istruzione degli alunni, ma il numero degli scambi che intercorrono tra i due gruppi è invece risultato dei fattori che determinano il grado di sovrapposizione tra i due gruppi. Tra questi elementi compaiono anche i concetti di *potere* e *status. Potere*, *status* e *dinamiche relazioni* sono quindi profondamente interconnessi (Hargreaves, 1998) e sviluppati anche a partire dalle culture e dalle comunità in cui gli individui sono inseriti (Lasky, 1999). Con queste premesse, oggi l'idea di *democratic empowerment* e *democratic community* è ancora lontana dall'essere una realtà, anzi "l'esercizio della democrazia nelle scuole è ancora minimo" (Furman e Starratt, 200, p.9). Le organizzazioni scolastiche sovrappongono spesso l'idea di *democrazia* al caos; per allontanare questo rischio ci si aspetta che studenti, genitori ed insegnanti si conformino a comportamenti, ruoli e funzioni così come vengono presentati gerarchicamente (ibidem, p.11). Ed in una ipotetica strutturazione gerarchica delle relazioni all'interno della scuola, i genitori afferiscono direttamente agli insegnanti. Per questi motivi Tutwiler (2005) osserva come attorno ai concetti di potere, autorità, controllo e responsabilità nascano e si sviluppino le principali frizioni tra scuola e famiglie e tra insegnanti e genitori.

La seconda criticità (collegata nuovamente ai concetti di *status* e *potere*) insita nella relazione tra docenti e genitori ruota attorno al concetto di *confine:* il limite definito a partire dalle culture

organizzative che determina fin dove ci si aspetta che il genitore possa partecipare e/o spingersi. Il *confine* influenza profondamente l'interazione genitore-insegnante (Corwin e Wagenaar, 1976), visto che determina i limiti entro i quali gli individui possono agire e agisce come una linea di demarcazione che l'organizzazione stabilisce al fine di regolamentare il dominio dei compiti e dei ruoli individuali (Katz e Kahn, 1966; Thompson, 1991). Ovviamente è ragionevole (oltre che necessario) che l'organizzazione scolastica definisca quali sono i *confini* della partecipazione e che gli insegnanti a loro volta esplicitino i confini dell'interazione con i genitori, come ricorda Casanova (1996) oltre alla costruzione di ponti per coinvolgere le famiglie nelle vicende scolastiche dei figli, è necessario predisporre anche dei *buffer* per "proteggere" la scuola da interferenze eccessive. Ciò non toglie che i *confini* (nella nostra esperienza, soprattutto quando non sono esplicitati) rappresentano una potenziale fonte di conflitto visto che "there is no a more complex and tender geography than the borderlands between famiglie and schools" (Lawrence-Lightfoot, 2003, p.11).

I crescenti tentativi di coinvolgimento dei genitori, e il conseguente aumento del numero di interazioni con i docenti, ha così una natura "ambivalente": se si vogliono prendere gli aspetti positivi, bisogna essere preparati ad affrontare le possibili conseguenze negative.

## *Stress lavoro-correlato nel personale docente*

Al pari di altre professioni di aiuto, il lavoro dell'insegnante va necessariamente inserito tra le occupazioni più stressanti (Beer e Beer, 1992; Johnson, Cooper, Cartwright, Donald, Taylor e Millet, 2005; Van Horn, Schaufeli, Greenglass e Burke, 1997).I dati provenienti da diverse ricerche survey nazionali (Acanfora, 2002; De Carlo e Falco, 2008; Del Rio, 1990) e sovranazionali (Borg, 1990; Capel, 1997; Chan e Hui, 1995; Gevin, 2007; Kyriacou, 1987) mostrano come la percentuale di insegnanti che dichiarano di essere "molto" o "estremamente" stressato in risposta alle richieste provenienti dal proprio ambiente lavorativo oscilla tra il 30% (Capel, 1997) e il 40% (Borg, 1990).

Più in generale, il tema dello stress lavoro correlato risulta di grande attualità, soprattutto alla luce del fatto che recenti sentenze della Corte di Cassazione (3970/99) hanno sottolineato come un incidente occorso sul posto di lavoro come conseguenza di una situazione stressante patita dall'impiegato si configura come un vero e proprio infortunio sul lavoro e come tale deve essere quindi risarcito. La tematica assume quindi un ruolo centrale, soprattutto per la capacità che le manifestazioni di stress hanno nell'influenzare le prestazioni lavorative degli individui e per le ricadute sulla salute fisica e psicologica degli occupati. Lo stress lavoro correlato è largamente diffuso nelle società moderne e nei sistemi occupazionali contemporanei: circa il 28% dei lavoratori europei percepisce il proprio lavoro come una fonte di stress (Levi, 1998), in Giappone tali percentuali tendono a salire (Harnois e Gabriel, 2000), mentre l'International Labour Organization sottolinea come, ogni anno, le conseguenze dello stress lavorativo costano circa il 10% del Prodotto Interno Lordo di una nazione (Midgley, 1997) soprattutto per quanto riguarda le assenze dal posto di lavoro (Cartwright e Boyes, 2000).

Tra le diverse prospettive teoriche entro cui inserire il fenomeno dello stress lavoro correlato [si vedano ad esempio le teorie sull'*adattamento persona-ambiente* di Edwards (1998), la *prospettiva cibernetica* di Cummings e Cooper (1998) oppure la *teoria del controllo* di Fusilier, Ganster e Mayes (1987)], il *modello transazionale dello stress* (Lazarus e Folkman, 1984) postula che il vissuto di stress si manifesta negli individui in risposta ad uno sbilanciamento percepito tra le richieste provenienti dall'ambiente e la disponibilità di risorse disponibili dall'individuo per fronteggiare tali richieste (Sapolsky, 1998). La principale conseguenza di tale teorizzazione prevede che il fenomeno non possa essere analizzato unitariamente, cioè focalizzando selettivamente l'attenzione sulle caratteristiche individuali o sulle peculiarità ambientali, ma al contrario è il risultato di un mancato "adattamento" che si realizza tra la persona e l'ambiente. A partire da questa idea, quando gli individui sperimentano situazioni in cui si verifica un *mismatch* tra risorse disponibili e richieste dell'ambiente (in questo caso lavorativo), si assistono a due gruppi fenomenologici principali. Il primo gruppo delimita le reazioni che determinano una possibile deviazioni dal normale funzionamento dei sistemi fisici, psicologici e comportamentali (Caplan e Harrison, 1993). All'interno di questo primo gruppo vale la pena sottolineare un aumento della pressione arteriosa, una generale diminuzione del sistema immunitario, elevati tassi di assenteismo, mancanza di soddisfazione lavorativa ed insonnia. La seconda classe di risposte circoscrive invece le azioni che

gli individui mettono in atto per ristabilire una situazione di equilibrio tra risorse e richieste: il riferimento principale è in questo caso alle strategie di coping (Lau, 1994; Padilla, Cervantes, Maldonado e Garcia, 1988) e alle difese individuali (Harrison, 1978).

La declinazione della prospettiva transazionale in ambito educativo permette di formulare una definizione piuttosto precisa dello stress occupazionale degli insegnanti, a cui è possibile riferirsi come un'esperienza caratterizzata da emozioni spiacevoli come tensione, frustrazione, ansietà, rabbia e depressione come risultato di uno o più aspetti del proprio lavoro (Kyriacou, 1987). Lo stress nelle professioni educative si riferisce così quindi ad una sindrome, conseguenza delle richieste dell'ambiente lavorativo, mediata dalle valutazioni soggettive della potenziale "minaccia" al benessere individuale degli *job stressor* al benessere individuale e dalle strategie di riduzione e gestione di tali pressioni (Kyriacou e Sutcliffe, 1978). Con *job stressor* ci si riferisce a una caratteristica legata alla mansione lavorativa e all'ambiente occupazionale in grado di influenzare il benessere fisico e psicologico dell' individuo (Hurrel, Nelson, e Simmons, 1998). Un tentativo di categorizzare la vasta gamma di job stressor in un insieme più contenuto di categorie è stato di recente proposto da Cavanaugh, Boswell, Roehling e Boudreau (2000). Gli autori sottolineano come l'insieme degli *agenti stressogeni* possa essere sintetizzato in due macro aree: *challenging* e *hindrance stressor*. La prima categoria fa riferimento a fattori come la lunghezza dei turni di lavoro, responsabilità crescenti e scadenze temporali che in qualche modo superano le possibilità di gestione da parte del docente. La gestione ottimale di tali fattori favorisce però fenomeni di sviluppo e crescita personale dell'individuo in risposta all'aver affrontato e superato queste "sfide" (dall'inglese *challenge*) . Al contrario il gruppo denominato *hindrance* è composto da elementi di tipo organizzativo (politiche, regolamenti, prassi, culture organizzative specifiche) e personali (ambiguità di ruolo, scarsa soddisfazione, mancanza di supporto) che influenzano direttamente le performance legate al compito e i risultati legati al ruolo (Wallace, Edwards, Arnold, Frazier e Finch, 2009). In questa seconda categoria rientrano anche gli sforzi che l'insegnante deve affrontare per gestire le relazioni interpersonali con gli altri adulti (Morris e Feldman, 1996).

Passando alla descrizione degli effetti dello stress-lavoro-correlato, in letteratura è possibile rintracciare una vasta gamma manifestazioni (fisiche e psicologiche) collegate alla cronicizzazione delle situazioni di stress come risposta allo svolgimento della propria attività professionale. Ad esempio, a livello fisiologico si può osservare fatica cronica associata (Cole e Walker, 1989). Come già detto, l'essere sottoposti ad una frequenza elevata di *job stressor* diminuisce le difese immunitarie dell'individuo (Evans, Clow e Hucklebridge, 1997) aumentando così il rischio di malattie ed assenteismo. Dunham (1992) riporta nevralgie, generali cali della voce e dolori musco-lo-scheletrici come sintomi riconducibili a situazioni di affaticamento dovuto all'attività lavorativa.

Anche a livello psicologico e comportamentale si rintracciano conseguenze, in termini di alti tassi di assenteismo e richieste di pensionamento anticipato (Ferris, Bergin e Wayne, 2006). Punch e Tuetteman (1990) elencano reazioni di ansia, sentimenti di inadeguatezza, panico e insorgenza di fobie tra i docenti di scuola primaria. Inoltre si rilevano possibili deterioramenti nella qualità delle relazioni interpersonali e delle performance lavo-

rative (Van Petegem, Creemers, Rosseel e Aelterman, 2006). Infine depressione cronica e *sindrome da burnout* sono indicati tra gli esiti più probabili derivati dall'essere esposti in maniera prolungata a stress nell'attività lavorativa a scuola (Betoret, 2006; Maslach, Schaufeli, e Leiter, 2001).

Sebbene in letteratura sia possibile rintracciare diversi studi rivolti all'identificazione dei principali job stressors per gli insegnanti (si vedano ad esempio Burke, Greenglass, e Schwarzer, 1996; Chan, 1998; Durham, 1992; Pithers, 1995; Travers e Cooper, 1996; Wilson, 2002) il tentativo più completo e sistematico (Dunham e Varma, 2002) di organizzazione delle evidenze circa le fonti di stress dei docenti risulta essere condotto in ambito anglosassone dall'Università di Manchester (Brown e Ralph, 2002). A questo proposito vengono identificate sei aree principali: 1) relazione insegnante alunno, 2) relazioni con i colleghi, 3) relazioni con i genitori e la comunità, 4) adozione di innovazione e cambiamento organizzativo, 5) gestione organizzativa dell'istituto scolastico, 6) fattori temporali e pratici legati alla mansione.

Dal nostro punto di vista non può sfuggire il fatto che tra le possibili fonti di stress siano citate le relazioni con gli studenti, le interazioni con i colleghi ed infine con i genitori. Purtroppo il tema delle interazioni con i comportamenti difficili dei genitori risulta ancora poco indagato, mentre invece è centrale nella determinazione dei vissuti di stress degli insegnanti (Lambert, McCarthy, O'Donnell e Ullrich, 2008). Appare quindi essenziale colmare il gap che esiste nel campo della ricerca sullo stress lavoro-correlato nelle organizzazioni educative, cercando di studiare le principali dinamiche e gli effetti dello stress generato dai comportamenti difficili dei genitori sullo stato generale di sofferenza psicologica degli insegnanti di scuola primaria.

**Domande di ricerca.**

Il presente contributo si inserisce all'interno della tradizione delle ricerche survey (Biemer e Lyberg, 2003; Lijphart, 1975) e descrive i risultati ottenuti dall'indagine delle influenze dello stress lavoro-correlato in un campione di insegnanti italiani di scuola primaria e secondaria inferiore (N=1025). In particolare, l'interesse dei ricercatori si è rivolto all'identificazione delle dinamiche di influenza di alcune dimensioni di stress lavoro-correlato in risposta ai comportamenti difficili dei genitori sui livelli di *sofferenza psicologica* così come segnalato dai docenti attraverso il General Health Questionnaire (GHQ-12). In questa sede, il concetto di stress è concepito in termini di risposta individuale alle sollecitazioni delle variabili riconducibili al contesto lavorativo che rappresenta 1) una misura di quanto gli insegnanti risentono dell'influenza dei diversi *job stressor* con cui entrano in contatto, 2) l'output principale di un sistema di elementi in interazione. Come sottolineato in precedenza, le aree di interesse specifico riguardano l'analisi degli effetti dei comportamenti difficili dei genitori sullo stress lavoro correlato e il grado di *sofferenza psicologica* segnalato dai docenti indagati attraverso metodologie di regressione multipla.

Nello specifico il contributo vuole rispondere a due domande di ricerca:

1 – Esiste una relazione tra i livelli di stress lavoro-correlato in risposta ai comportamenti difficili dei genitori e il grado di *sofferenza psicologica* degli insegnanti?

2 – Tra le diverse dimensioni di stress-lavoro correlato prese in considerazione, quali elementi possono essere considerati maggiormente predit-

tori del grado di sofferenza psicologica così come rilevato attraverso il GHQ-12?

**Metodo**

*CAMPIONE*

Il campione in analisi risulta composto da insegnanti di scuola primaria e secondaria inferiore (N =1025), in servizio presso scuole nella città di Milano (34,8%), nella provincia di Milano (52,5%) e nella provincia di Catanzaro (12,7%); La modalità di selezione degli insegnanti ha previsto un campione di comodo (*convenience sampling*) che ha comportato la partecipazione volontaria di 27 Istituti. Le caratteristiche demografiche dei docenti che hanno partecipato alla ricerca sono riassunte come segue.

La percentuale di docenti impiegati nella scuola primaria è 39,9% (n = 409) la restante quota ( n = 616) è invece occupata nella scuola secondaria inferiore. La percentuale di donne nel campione è 87,2 % (n = 882). Per ciò che riguarda il ruolo ricoperto all'interno degli istituti, gli insegnanti di sostegno sono il 12,5% mentre gli insegnanti curricolari rappresentano la quota restante (87,5%).

L'età media degli insegnanti è circa 45 anni (m = 45,3, ds = 9,29), con un intervallo che varia tra 22 e 64 anni. La media dell'anzianità lavorativa espressa in anni è circa 20 (m = 19,9, ds = 10,9), l'intervallo in questo caso è compreso tra 1 e 41. Infine, i docenti dichiarano di lavorare in scuole dalle dimensioni piuttosto elevate, la media del numero di alunni presenti nell'istituto è circa 700 (m = 692, ds = 214).

*MISURE*

*CHALLENGING PARENT STANDARD QUESTIONNAIRE*

Il *Challenging Parent Standard Questionnaire* (CPSQ) è uno strumento di rilevazione in ambito educativo finalizzato a 1) mappare differenti tipi di *comportamento difficile* messi in atto dai genitori durante le interazioni con gli insegnanti; 2) giungere ad una rilevazione sintetica delle conseguenze di tali comportamenti sulle attività degli insegnanti in termini di stress lavoro-correlato. Coerentemente con la tradizione di ricerca sullo stress occupazionale dei docenti (Caprara e Cervone, 2003), anche in questo caso il questionario si focalizza sull'indagine delle percezioni soggettive degli insegnanti. A partire dal lavoro di Seligman (2000) e ispirato *all'Index of Teaching Stress* (Green, Abidin, e Kmetz, 1997), lo CPSQ è stato ideato da Prakke e colleghi (2007) e successivamente tradotto e utilizzato in sei differenti nazioni (Olanda, USA, Italia, Russia, Hong Kong, India). La versione italiana è stata somministrata nel 2008 [si rimanda a Pepe (2009) per ulteriori dettagli circa le procedure di sviluppo del questionario, le principali proprietà psicometriche e la procedura di validazione italiana).

Lo CPSQ si compone di tre diverse batterie di domande. La prima parte raccoglie le principali informazioni demografiche utili per la qualificazione dei rispondenti. Ai docenti interpellati viene richiesto di indicare il proprio genere, l'età, gli anni di insegnamento (complessivi e nell'Istituto), il grado della scuola e il ruolo ricoperto (insegnante di sostegno vs. insegnante curricolare).

A partire da una tipologia penta-dimensionale dei comportamenti difficili dei genitori (*eccessiva preoccupazione, insoddisfazione, non cooperazione, eccessiva protezione, non-coinvolgimento*) e attraverso l'applicazione di un set composto da 21 item, la seconda parte del questionario si pone come obiettivo la rilevazione della frequenza e del

conseguente grado di stress esperito dall'insegnante nel momento in cui il genitore mette in atto un determinato agito.

La terza parte costituisce l'aspetto centrale del presente contributo e si pone come obiettivo la rilevazione attraverso venti differenti item delle principali conseguenze dei comportamenti difficili dei genitori sull'attività professionale dell'insegnante. In questo caso, gli effetti degli stressors non sono declinati in termini di ricadute psico-fisiche (la cui indagine è demandata al GHQ-12) ma fanno riferimento alle ricadute sull'attività professionale e sul dominio individuale del docente. Nello specifico le tre aree di interesse sono 1) l'impatto dei genitori sulle attività didattiche, 2) le risposte emotive all'interazione con i comportamenti difficili dei genitori, 3) sentimenti di frustrazione del docente. Le istruzioni inserite nel questionario richiedono di rispondere pensando al genitore che viene percepito come più difficile da gestire nell'anno scolastico in corso. La modalità di risposta alle domande prevede una metrica Likert a cinque intervalli che rileva il grado di accordo-disaccordo con ogni affermazione della batteria (0=totalmente in disaccordo; 4= totalmente in accordo).

Lo CPSQ si sviluppa a partire da una struttura a quattro dimensioni (maggiori informazioni in merito alla struttura fattoriale sono riportate nella parte finale della presente sezione):

*conseguenze/ricadute professionali (8 item)*: la misura fa riferimento all'influenza indiretta che i comportamenti difficili dei genitori hanno sull'attività lavorativa dell'insegnante e alle conseguenze della gestione attiva di tali comporta-comportamento. Alcuni esempi di item sono: " a causa di questo genitore evito di proporre alcune attività alla classe", "mi sento importunato da questo genitore", " a causa di questo genitore fa sì che io dedichi meno attenzione ai genitori"; *sentimenti negativi (6 item)*: la dimensione è finalizzata all'indagine del dominio personale del docente e rileva l'insorgenza di possibili sentimenti ed emozioni negative nei confronti del genitore che mette in atto comportamenti difficili da gestire. Alcuni item contenuti nella dimensione sono: "non sono contento dei sentimenti che provo per questo genitore", "mi sento colpevole del fatto che questo genitore non mi piaccia", "quando ho a che fare con questo genitore, penso di non essere un buon insegnante"; *esiti negativi(4 item)*: in questo caso ci si riferisce agli esiti negativi che l'insegnante esperisce come conseguenze diretta dell'interazione con il genitore. Alcuni esempi di item sono: "non riesco a trovare un accordo con il genitore sul modo per gestire suo figlio", "è difficile trattare con questo genitore"; *esiti positivi (2 item):* l'ultima dimensione fa riferimento ai risultati positivi che l'insegnante ha raggiunto in risposta alla gestione dei comportamenti difficili dei genitori. I due item che compongono il fattore sono: "lavorando con questo genitore ho avuto momenti di successo", "lavorando con questo genitore la mia relazione con lui/lei è migliorata".

Al pari di altri strumenti sviluppati in una versione linguistica differente dall'originale, anche il CPSQ è stato sottoposto alle tradizionali procedure di verifica di adeguatezza del modello di misurazione attraverso analisi fattoriale confermativa (AFC) della struttura fattoriale e analisi di affidabilità. L'adeguatezza del modello di misurazione. L'AFC è una tecnica multivariata di riduzione dei dati da applicare nel caso in cui esistano ipotesi formulate a priori circa la dimensionalità di un determinato insieme di dati (Jöreskog e Sörbom, 1988) al fine di verificarne il grado di plausibilità del modello di misurazione.

Durante l'AFC, la decisione circa l'adeguatezza del modello di misurazione è stata effettuata a partire dai tradizionali indici di adat-

tamento [*Chi-square, Normed chi-square (NC), Root-mean-square-residual error of approximation (RMSEA), Goodness of fit (GFI), Adjusted goodness of fit (AGFI)]* a disposizione del ricercatore (per ulteriori approfondimenti si rimanda a Schumacker e Lomax, 2004; Brown e Cudek, 1993; Hu e Bentler, 1999).

Le analisi sono state condotte utilizzando Lisrel (versione 8.54). La stima dei parametri è stata realizzata utilizzando il metodo *Weighted Least Squares* (WLS), dal momento che la metrica del questionario risulta ad un livello di misurazione ordinale (Jöreskog e Sörbom,1996).

L'AFC conferma il modello di misurazione adottato e l'analisi degli indici di adattamento mostra come rientrino all'interno dei valori comunemente accettati in letteratura in riferimento a questo tipo di analisi: $\chi 2$ (151) = 560,10, p < .000, NC = 3.71, RMSEA = .051 (90th C.I. .046-.055), GFI = .95, AGFI = .93.

L'analisi di affidabilità (Cronbach, 1951) suggerisce una buona affidabilità per tutte le dimensioni considerate: *conseguenze/ricadute professionali (*α = .82*), sentimenti negativi (*α = .75*),esiti negativi(*α *= .73), esiti positivi (*α *= .78).*

*GENERAL HEALTH QUESTIONNAIRE*

Il *General Health Questionnaire* (Goldberg, 1972) è uno strumento largamente adottato volto alla rilevazione di " psychiatric disorders among respondents in community settings and non psychiatric clinical settings"(Goldberg e Williams,1988, p. 1). In letteratura sono disponibili diverse versioni del questionario, anche se la versione più popolare è quella costituita da dodici item (GHQ-12) (Kalliath, O'Discoll e Brough, 2004), che viene soventemente utilizzata all'interno di ricerche survey (come ad esempio gli studi contotti dall'Organizzazione Mondiale della sanità) come misura di *psychological distress* (Winefield, Goldney, Winefield e Tiggemann, 1989) o sofferenza psicologica (Martucci et al., 1999) tra i lavoratori. Le motivazioni principali per tale popolarità sono da ricercare all'interno di quattro razionali specifiche: 1) la compilazione del GHQ-12 richiede tempi di somministrazione molto contenuti (French e Tait, 2004), 2) I dati raccolti sono generalmente validi ed affidabili (Goldberg e Williams, 1988; Tait, French e Hulse, 2003), 3) le misure ottenute attraverso lo strumento mostrano ottima specificità e sensibilità (Hardy, Shapiro, Haynes e Rick, 1999; Werneke, Goldberg, Yalcin e Ustun, 2000), ed infine 4) se confrontato con misure simili, il GHQ è lo strumento con la più vasta validazione a livello internazionale e con la presenza di limiti normativi molto precisi (Goldberg, Gater, Sartorious, Ustun, Piccinelli, Gureje et al, 1997).

La versione adottata nel presente lavoro si compone di dodici item, ognuno dei quali richiede di indicare la severità di una particolare difficoltà legata alla sfera psicologica dei rispondenti. La consegna in questo caso fa riferimento ad un orizzonte temporale di due settimane, il rispondente segnala quindi, utilizzando una scala Likert a 4 punti (0=meglio del solito, 4=molto meno del solito) la frequenza con cui i diversi "sintomi" si sono manifestati di recente.

Alcuni esempi delle domande presenti nel questionario sono: "hai perso molto sonno per delle preoccupazioni", "ti sei continuamente sentito sotto stress", "hai perso fiducia in te stesso". Va inoltre ricordato che alcune scale di risposta sono "invertite" (è il caso di item formulati negativamente), in modo che ad alti punteggi corrispondano sempre alti livelli di *sofferenza psicologica*.

Nell'applicazione pratica del GHQ-12 è centrale la decisione circa tre questioni di tipo metodologico: la prima concerne la scelta della struttura fattoriale da adottare, la seconda riguarda il calcolo dei punteggi, e infine la terza fa riferimento al livello di soglia da adottare per far rientrare le risposte di un certo rispondente come un "caso" a rischio.

Per rispondere alla prima questione, il GHQ-12 può essere utilizzato come misura unidimensionale ottenuta cumulando i punteggi degli item, indipendentemente dalla procedura di codifica scelta (Martin, 1999).

Passando alla seconda decisione, per la codifica dei punteggi sono solitamente consigliate tre strade: 1) calcolo per punteggi Likert (ovvero il calcolo aritmetico dei punteggi sulla base dei valori attribuiti alle modalità delle scale Likert: 0-1-2-3), 2) calcolo per metodo GHQ (che prevede una codifica dicotomica delle modalità di risposta della scala Likert: 0-0-1-1), 3) calcolo per metodo C-GHQ (dove le risposte agli item negativi sono codificate: 0-1-1-1, e le risposte agli item positivi sono 0-0-0-1). Indipendentemente dal metodo di codifica scelto, va comunque ancora ricordato che ad alti punteggi corrispondono alti livelli di sofferenza psicologica. Coerentemente con gli obiettivi del presente contributo si è scelta la codifica Likert, per la consapevolezza del fatto che il punteggio cumulato produce una distribuzione più consistente dei punteggi in termini di *skewness* (Martin e Jomeen, 2003).

Se le prime due decisioni sono direttamente collegate agli scopi del presente lavoro, la questione circa la soglia migliore per discriminare tra il "caso" e il "non-caso" si rimanda ad altri lavori (si veda ad esempio, Goldber & Williams, 1988; Plummer, Gournay, Goldberg, Ritter, Mann & Blizard, 2000).

La versione italiana somministrata ai docenti del presente studio è stata validata in precedenza (Fraccaroli e Schadee, 1993), il valore di affidabilità (Cronbach, 1951) della misurazione unidimensionale nel campione considerato è pari a $\alpha$ = .89, un valore *eccellente* per le scienze sociali (Bland e Altman, 1997).

## Risultati

### *Regressione multipla*

Prima di procedere con le analisi di regressione, i dati sono stati esplorati alla ricerca di *outlier* e valori mancanti (*missing*). Nessun *outlier* è stato identificato all'interno della matrice dati. Il numero di casi mancanti è pari al 12,9%.

L'analisi multivariata basata sulla regressione multipla è stata condotta utilizzando i punteggi cumulati del *General Health Questionnarie* (GHQ_UNI) in modo da poter utilizzare la rilevazione unidimensionale con variabile dipendente. Al contrario, le dimensioni del CPSQ [*conseguenze/ricadute professionali (CPSQ_DIM1), sentimenti negativi (CPSQ_DIM2),esiti negativi(CPSQ_DIM3), esiti positivi (CPSQ_DIM4)*] sono invece state utilizzate come variabili indipendenti, ovvero come possibili predittori della misura generale di *sofferenza psicologica* segnalata dagli insegnanti. Prima di procedere con l'analisi di regressione, le variabili indipendenti sono state ispezionate per verificare il grado di collinearità attraverso indagine visuale degli istogrammi e valutazione diagnostica di collinearità. In entrambi i casi gli assunti per l'analisi di regressione sono stati rispettati (i valori VIF risultano inferiori al limite 10.00, indicato in letteratura come soglia al di sopra della quale i problemi legati alla collinearità iniziano ad in-

fluenzare la veridicità delle conclusioni; Cohen, Cohen, West, e Aiken, 2002).

In tabella 1 sono riportate le medie e le deviazioni standard delle diverse variabili.

**Tabella 1 - Medie e deviazioni standard delle variabili utilizzate**

| VAR | M | DS | RANGE |
|---|---|---|---|
| GHQ_UNI | 11.47 | 5.42 | 0-36 |
| CPSQ_DIM1 | 0.686 | 0.753 | 0-4 |
| CPSQ_DIM2 | 0.899 | 0.791 | 0-4 |
| CPSQ_DIM3 | 1.9 | 1.04 | 0-4 |
| CPSQ_DIM4 | 1.39 | 1.16 | 0-4 |

Il primo passo delle procedure di analisi condotte si è concentrato sulla verifica preliminare del grado di correlazione tra le diverse variabili utilizzate, i valori di correlazione sono riportati in tabella 2.

I risultati dell'analisi correlazionale supportano l'idea che esista una correlazione moderata tra le misure di stress-lavoro correlato e la rilevazione unidimensionale del GHQ-12. In particolare nel caso delle c*onseguenze/ricadute professionali* (r = .259, p < .001) e dei *sentimenti negativi* (r = .264, p < .001) si registrano i valori con intensità più elevata. E' interessante notare come al contrario la dimensione *esiti positivi* non correlai ai punteggi del GHQ-12 e più in generale non mostra correlazioni con le altre misure di stress; si rileva soltanto una correlazione negativa, molto debole (con livelli di significatività non particolarmente elevati) con le *conseguenze/ricadute professionali* ( r = -.080, p < .05).

I risultati della regressione multipla *step-wise* sono riportati in tabella 3.

**Tabella 2 - Correlazione tra le misure GHQ e le dimensioni dello CPSQ**

| | GHQ_UNI | CPSQ_DIM1 | CPSQ_DIM2 | CPSQ_DIM3 | CPSQ_DIM4 |
|---|---|---|---|---|---|
| GHQ_UNI | 1 | | | | |
| CPSQ_DIM1 | .259*** | 1 | | | |
| CPSQ_DIM2 | .264*** | .530*** | 1 | | |
| CPSQ_DIM3 | .203*** | .540*** | .456*** | 1 | |
| CPSQ_DIM4 | - | -.080* | - | - | 1 |

Nota: * p < .05, ** p < .01, *** p < .001, i valori non significativi sono stati omessi

**Tabella 3 -Modello di regressione, analisi dei predittori dei punteggi GHQ-12**

| VAR | B | β | *Test-t* | *p* |
|---|---|---|---|---|
| Intercetta | 8.17 | | 9.489 | *** |
| CPSQ_DIM1 | 1,03 | .139 | 3.167 | ** |
| CPSQ_DIM2 | 1,36 | .191 | 4.379 | *** |
| CPSQ_DIM3 | 0,307 | .058 | 1.35 | |
| CPSQ_DIM4 | 0,008 | .002 | 0.047 | |

Nota: * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Il risultato della regressione multipla mostra un adattamento all'equazione statisticamente significativo F (5,740) = 16.88, p < .001, mentre le

variabili selezionate ed inserite nell'equazione permettono di spiegare una porzione di varianza ($R^2$) pari a .102 (cioè poco al di sopra del 10% dell'intera varianza riscontrata).

L'analisi dei coefficienti beta suggerisce di non considerare le variabili *esiti positivi* ed *esiti negativi* come predittori della misura unidimensionale del GHQ-12. Al contrario nell'equazione di regressione si possono inserire sia la variabile *sentimenti negativi* ($\beta$ = .191, $p < .001$) e c*onseguenze/ricadute professionali (*$\beta$ = .139, $p < .01$), sebbene rimangano comunque condizioni di influenza moderate. Le conseguenze di tali risultati saranno discusse nelle conclusioni.

**Conclusioni**

La promozione dei rapporti tra genitori ed insegnanti rappresenta, nei sistemi educativi contemporanei, una tra le pratiche finalizzate alla creazione di un ambiente scolastico che favorisca il raggiungimento dei risultati accademici per gli alunni. Al pari degli aspetti favorevoli, un aumento dei contatti con le famiglie pone però gli insegnanti nella condizione di gestire anche gli aspetti negativi, potenzialmente stressanti, derivanti dall'interazione con i comportamenti difficili dei genitori.

A partire dai dati raccolti attraverso il *Challenging Parent Standard Questionnaire*, un questionario rivolto all'indagine degli effetti delle manifestazioni comportamentali problematiche dei genitori sullo stress occupazionale dei docenti di scuola primaria e secondaria inferiore, il presente lavoro ha analizzato la relazione tra alcune misure di stress lavoro-correlato e i punteggi di sofferenza psicologica rilevati attraverso il *General Health Questionnaire*.

I limiti del presente lavoro sono da ricondurre a due criticità differenti.

Il primo aspetto coinvolge le procedure di reclutamento dei partecipanti. I gruppi di docenti interpellati rappresentano un campione di comodo che non può quindi essere considerato in alcun modo rappresentativo dell'intera popolazione di insegnanti italiani. Un secondo limite da segnalare all'attenzione del lettore concerne la metodologia di indagine applicata. In generale gli studi *survey* raccolgono informazioni a partire da un certo numero di osservazioni che fanno riferimento ad un determinano periodo temporale che, di fatto, richiede di restringere l'interpretazione dei risultati in termini di generalizzabilità (Babbie, 2001). Ciò non significa però affermare che le conclusioni hanno poco valore empirico, ma significa 1) sottolineare che i dati raccolti sono soggetti all'influenza di particolari condizioni locali che sicuramente influenzano gli esiti degli strumenti utilizzati e 2) i risultati forniscono comunque una base legittima per ulteriori approfondimenti e ricerche future.

Il principale risultato mostra come effettivamente una relazione tra lo stress lavoro-correlato in risposta ai comportamenti difficili dei genitori e i livelli di *sofferenza psicologica* possa essere rintracciata. Al pari di altri studi svolti al di fuori del contesto italiano (Lambert et Al., 2008; Punch e Tuetteman, 1990) anche i dati presentati suggeriscono una correlazione moderata tra i livelli di stress considerati e i punteggi al *General Health Questionnaire*, sottolineando come anche i comportamenti difficili dei genitori siano da inserire a tutti gli effetti all'interno della categoria *job stressors* della professione docente vista la capacità di influenzare lo stato generale di benessere psicologico.

Passando alla seconda domanda di ricerca, dall'analisi dei risultati della regressione multipla,

si possono ottenere maggiori informazioni sulle dinamiche relazionale che regolano l'influenza delle misure di stress sulla *sofferenza psicologica*. Come era ragionevole attendersi, l'equazione di regressione permette di spiegare una quota marginale (circa il 10%) della variabilità dei punteggi del GHQ-12 che però mostra una significatività statistica elevata. La limitata quota di varianza spiegata è un risultato non sorprendente, visto che il grado di *sofferenza psicologica* degli individui è una misura complessa, risultato dell'interazione di diversi aspetti della sfera professionale e personale degli insegnanti. L'analisi dei coefficienti beta delle variabili considerate, permette di considerare i *sentimenti negativi* sviluppati dagli insegnanti in risposta ai comportamenti difficili dei genitori come il principale predittore, seguiti dalle *conseguenze/ricadute sull'attività professionale*. Al contrario le variabili *esiti negativi* ed *esiti positivi* non influenzano i livelli di sofferenza psicologica dei docenti.

Una possibile spiegazione a tali risultati può essere ricercata a partire dalla differenza tra effetti "a breve termine" ed "effetti a lungo termine" degli *agenti stressogeni* presenti nei luoghi di lavoro; infatti le due variabili la cui influenza è stata verificata permettono di considerare soltanto i risultati indiretti dell'interazione con i genitori. A partire da questa considerazione è quindi possibile supporre che i maggiori effetti sui livelli di sofferenza psicologica siano frutto di rielaborazioni successive del rapporto con i genitori che originano sentimenti negativi quali perdita di soddisfazione lavorativa, perdita di fiducia, percezioni di poca efficacia e ruminazioni. Volendo ricondurre lo stress alla differenziazione citata in precedenza tra *challenging stressor* e *hindrance stressor*, i risultati suggeriscono di considerare l'effetto dei comportamenti difficili dei genitori come appartenente alla seconda categoria visto che in caso di "successo" (*esiti positivi*) della relazione non si registrano decrementi nei punteggi di GHQ. Da questo punto di vista, la dinamica relazionale rilevata tra le variabili può essere ricondotta alla differenziazione tra *fattori motivanti* e *fattori igienici* (Herzberg, Mauser e Snyderman, 2004) nei luoghi di lavoro, dove con la seconda categoria si descrivono gli elementi la cui assenza può portare soltanto ad effetti che detrimono la percezione della propria occupazione, mentre al contrario la cui presenza non modifica lo stato delle cose.

La principale conseguenza dei risultati attenuti è che al pari di altri classici *job stressors* (eccessivo carico lavorativo, clima scolastico sfavorevole, carenza di supporto dai colleghi, scarso di riconoscimento professionale, classi numerose, comportamenti difficili degli alunni) anche le strategie di gestione dei comportamenti difficili dei genitori dovrebbero essere inserite all'interno dei programmi di formazione dedicate a coloro che in futuro diventeranno insegnanti. Inoltre, tali tematiche dovrebbero trovare il giusto spazio all'interno dei progetti volti alla riduzione degli effetti dello stress lavoro-correlato rivolti agli insegnanti che già svolgono la loro attività professionale. L'auspicio che emerge dal presente lavoro è che non soltanto gli insegnanti vengano sensibilizzati e preparati ad affrontare tali questioni ma, visto che l'origine delle situazioni di stress è da rintracciare nelle relazione con un altro adulto, anche le famiglie dovrebbero essere adeguatamente preparate a "muoversi" all'interno delle organizzazione scolastiche ed interagire con i loro addetti.

**Riferimenti bibliografici**

Acanfora, L. (Ed.). (2002). *Come logora insegnare. Il burnout degli insegnanti*. Roma: Magi Editore.
Babbie, E. (2001) Practice of social research. 8th Edition. New York: Wadsworth Publishing Company
Balli, S. D., Wedman, J. F., Demo, D. H. (1997). Family Involvement with middle-grades homework: effects on differential prompting. *Journal of experimental education, 66*(1), 31-48.
Beer, J., Beer, J. (1992). Burnout And Stress, Depression And Self-Esteem Of Teachers. *Psychological Reports, 71*, 1331-1336.
Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary teachers in Spain. *Educational psychology, 26*(4), 519-539.
Biemer, P. P., Lyberg, L. E. (2003). *Introduction to survey quality*. New Jersey: John Wiley and Sons, Inc.
Birch, S. H., Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of school psychology, 35*(1), 61-79.
Bland, J. M., Altman, D. G. (1997). Statistic notes: Cronbach's alpha. *British Medical Journal, 314*, 572.
Borg, M. G. (1990). Occupational stress in British educational setting: a review. *Education Psychology, 10*, 103-126.
Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction: a model. In J. Karabel & H. Halsey (Eds.), *Power and ideology in education* (pp. 485-511). New York, NY: University Press.
Brint, S. (1998). *School and societies*. Thousan Oaks, California: Pine Forge Press.
Brofenbrenner, U. (1992). Ecological system in theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development. Six theories of child development: revised formulations and current issues.* (pp. 187-249). London: Jessica Kingsley.
Brown, M., Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. Bollen & J. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). London: Sage.
Brown, M., Ralph, S. (1998). The identification of stress in teachers. In J. Dunham & V. Varma (Eds.), *Stress in teachers: Past, present, and future* (pp. 120-138).
Bryk, A. S., Schneider, B. (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
Burke, R. J., Greenglass, E. R., Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, stress and coping: an international journal., 9*(3), 261-275.
Capel, S. (1997). Changes in students' anxieties and concerns after their first and second teaching practices. *Educational Research, 39*, 211-228.
Caplan, R. D., Harrison, R. V. (1993). Person-environment fit theory: some history, recent development and future directions. *Journal of social issues, 49*, 253-275.
Caprara, G. V., Cervone, D. (2003). *Personalità: determinanti, dinamiche, potenzialità*. Milano: Raffaello Cortina.
Cartwright, S., Boyes, R. F. (2000). Taking the pulse of executive health in the UK. *The academy of management executive, 14*(2), 16-24.
Casanova, U. (1996). Parental involvement: a call for prudence. *Educational researcher, 25*(8), 30-32.
Castelli, S., Pepe, A. (2008). School-parents relationships: a bibliometric study on 40 years of scientific publications. *International Journal About Parents in Education, 2*(1), 1-12.
Cavanaugh, M. A., Boswell, M. R., Roehling, M. V., Boudreau, J. V. (2000). An empirical examination of self-reported work stress among U.S. manager. *Journal of applied psychology, 85*, 65-74.
Chan, D. W., Hui, E. K. P. (1995). Burnout and coping among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *British Journal of Educational Psychology, 65*, 15-25.
Christenson, S. L. (2003). The family-school partnership: an opportunity to promote the learning competence of all students. *School psychology quarterly, 18*(4), 454-482.
Christenson, S. L., Sheridan, S. M. (2001). *Schools and family: creating essential connections for learning*. New York, NY: Guilford Press.

Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., Aiken, L. S. (2000). *Applied multiple regression analysis for the behavioranl sciences*. London, Uk: Psychology Press.

Cole, M., Walker, S. (1989). *Teaching and stress*. London: Open university Press.

Corwin, R. G., Wagenaar, T. C. (1976). Boundary interaction between service organization and their publics: a study of teacher-parent relationships. *Social Forces, 55*(2), 471-492.

Cotton, K., Wikelund, K. R. (2001). *Parent involvement in education*. Portland, Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha ant the internal structure of test. *Psychometrika, 16*, 297-333.

Crozier, G. (1998). Parents and schools: partnership or surveillance? *Education Policy, 13*(1), 125-136.

Cummings, T. G., Cooper, C. L. (1998). A cybernetic theory of organizational stress. In C. L. Cooper (Ed.), *Theorie of organizational stress* (pp. 101-121). New York: Oxford University Press.

Goldberg, D. P., Gater, R., Sartorius, N., Ustun, T. B., Piccinelli, M., Gureje, O., et al. (1997). The validity of two versions of the GHQ in the World Health Organization study of mental illness in general health care. *Psychological Medicine, 27*, 191-197.

Davies, D., Johnson, V. R. (1996). Crossing Boundaries: family, community, and school partnership. *Early childhood Education Journal, 25*(1), 72-77.

De Carlo, N. A., Falco, A. (2008, 19 Settembre 2008). *Metodologie e strumenti di valutazione del rischio stress lavoro correlato: rassegna e possibili applicazioni*. Paper presented at the Intervento sul Disagio in ambito lavorativo e valorizzazione della persona, Padova.

Deautscher, R., Ibe, M. (2003). *Relationship between parental involvement and children's motivation*. Apple Vally, California: Lewis Center for Educational Research.

Deem, R., Brehony, K., Heath, S. (1995). *Active citizenship and the governing of schools*. Buckingham: Open University Press.

Dehli, K. (1995). What's lovo got to do with it? *Orbit, 26*(2), 19-23.

Del Rio, G. (1990). *Stress e lavoro nei servizi: sintomi, cause e rimedi del Burnout.* Roma: Carocci.

Dewey, J. (1966). *Democracy and education.* New York, NY: The Free Press.

Driessen, G., Smit, F., Sleegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Journal of Educational Psychology, 31*, 509-532.

Dunham, J. (1992). *Stress in teaching*. London: Routledge.

Dunham, J., Varma, V. (Eds.). (2002). *Stress in teachers: Past, present, and future*. London: Whurr Publisher Ltd.

Edwards, J. R. (1998). Cybernetic theory of stress, coping and well-being: review and extension to work and family. In C. L. Cooper (Ed.), *Theories of organizational stress* (pp. 122-152). New York: Oxford University Press.

Epstein, J. L. (1991). Effects of teachers practices of parent involvement on student achievement in reading and math. In S. B. Silvern (Ed.), *Literacy trough family, community and school interaction*. New York: JAI Press.

Epstein, J. L. (1995). School-family-community partnerships: caring for the children we share. *Phi Delta Kappan, 76*(701-712).

Epstein, J. L. (1996). School/family/community partnership: caring for the children we share. *Phi Delta Kappan, 76*(9), 701-712.

Epstein, J. L. (1999). School and family partnership. In M. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research (2nd Edition)* (pp. 1139-1151). New York: MacMillan.

Evans, P. D., Hucklebridge, F., & Clow, A. (1997). Stress and the Immune System. *The Psychologist, 10*(7), 303-307.

Fan, X., Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: a meta analysis. *Educational psychology review, 13*(1).

Ferris, G. R., Bergin, T. G., Wayne, S. J. (2006). Personal characteristics, job performance and

absenteeism of public school teacher. *Journal of applied social psychology*, *18*(7), 552-563.

Fraccaroli, F., Schadee, H. (1993). L'analisi fattoriale confermativa applicata al General Health Questionnaire. Una comparazione della versione inglese ed italiana. *Giornale Italiano di Psicologia, 20*(2), 319-338.

French, D., Tait, R. J. (2004). Measurement invariance in the General Health Questionnaire-12 in young Australian adolescents. *European child and aodlescent psychiatry, 13,* 1-7.

Furman, G., Starratt, R. (2002). Leadership for democratic community in schools. In J. Murphy (Ed.), *The educational leadership challenge: Redefining leadership for the 21st century: he one hundred and first yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 105-133). Chicago: National Society for the study of Education.

Fusilier, M. R., Ganster, D. C., Maynes, B. T. (1987). Effects of social support, role stress and locus of control on health. *Journal of management, 13*(3), 517-528.

Gevin, A. M. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education, 23,* 624-640.

Golberg, D. P. (1972). *The detection o psychiatric illness by questionnaire*. London: Oxford University Press.

Goldberg, D. P., Oldehinkel, T., Ormel, J. (1998). Why GHQ threshold varies from one place to another. *Psychological Medicine, 28*, 915-921.

Goldberg, D. P., Williams, P. (1988). *A user's guide to the General Health Questionnaire.* Basingstoke: NFER-Nelson.

Goldberg D.P., Gater R., Sartorius N., Ustun T.B., Piccinelli M., Gureje O., Rutter C. (1997) The validity of two versions of the GHQ in the World Health Organization study of mental illness in general health care. *Psychological Medicine*, Vol.27, pp. 191–197.

Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., Doan-Holbein, M. F. (2006). Examining the relationship between parent involvement and student motivation. *Educational psychology review, 17*(2), 99-123.

Greene, R. W., Abdin, R. R., Kmetz, C. (1997). The index of teaching stress: a measure of student-teacher compatibility. *Journal of school psychology, 3*, 239-259.

Hardy, G. E., Shapiro, D. A., Haynes, C. E., Rick, J. E. (1999). Validation of the General Health Questionnaire-12 using a sample of employees from England's health care services. *Psychological Assessment, 11*, 159-165.

Hargreaves, A. (1998). The emotional politics of teaching and teacher development: With implications for leadership. *International Journal of Leadership in Education*, *1*(4), 315-336.

Harnois, G., Gabriel, P. (2000). *Mental health and work: impact, issues and good practices*. Gevena: International Labour Organizaztion.

Harrison, R. V. (1978). Person-environment fit and job stress. In C. L. Cooper & R. Payne (Eds.), *Stress at work.* (pp. 175-205). New York: Wiley Interscience Publication.

Herzberg, F., Mauser, B, Snyderman, B.B. (2004) *The motivation to work*. New Brunswick, NJ: John Wiley & Sons.

Hill, N. E., Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of strategies that promote achievement. *Developmental psychology, 45*(3), 740-763.

Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M., Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational psychologist, 36*(3), 195-209.

Houtenville, A. J., Conway, K. S. (2008). Parental Effort, school resources and student achievement. *The journal of human resources, 43*(2), 437-453.

Hu, L., Bentler, P. M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modelling*, *6*, 1-55.

Hurrel, J. J., Nelson, D. L., Simmons, B. L. (1998). Measuring job stressors and strains we have been, where we are, and where we need to go. *Journal of Occupational Health Psychology, 3*, 368-389.

Jeynes, W. (2009). *Family factors and the educational success of children*: Routledge.

Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology, 20*(178-187).

Jöreskog, K. G., Sörbom, D. (1988). *LISREL*. Chicago: Scientific Software International.

Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1996). *LISREL8 User's Reference Guide*. Chicago: Scientifc Software International.

Kalliath, T. J., O'Driscoll, M. P., Brought, P. (2004). A confirmative factor analysis of the General Health Questionnaire. *Stress and Health, 20*, 11-20.

Katz, E., Kahn, S. N. (1966). *The social psychology of organizations.* New York, NY: Wiley.

Kohl, G. O., Lengua, L. J., McMahon, R. J. (2000). Parent involvement in school: Conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of school psychology, 38*, 501-523.

Koskinen, P. S., Blum, I. H., Bisson, S. A., Phillips, S. M., Creamer, T. S., Baker, T. K. (2000). Book access, shared reading and audio models: the effect of supporting the literature of linguistical diverse student in school and home. *Journal of educational psychology, 92*(1), 23-36.

Krishnamoorthi, S. R. (1999). Making local school councils work: the implementation of local school councils in Chicago public elementary school. *Journal of law and education, 29*(3), 285-314.

Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research, 29*, 146-152.

Kyriacou, C., Sutcliffe, J. (1978). A model of teacher stress. *Educational studies, 4*, 1-6.

Lambert, R., McCarthy, C., O'Donnell, M., & Ullrich, A. (2008, July, 2008). *The influence of challenging parent behavior on work, health and perceived stress of teachers.* Paper presented at the 29th stress and anxiety research society conference, London, UK.

Lareau, A. (1987). Social class differneces in family school relationship: the importance of cultural capital. *Sociology of Education, 60*, 73-85.

Lasky, S. (1999). *Parents, teachers and emotions: dancing round the may pole. A study on intricate patterns and discord.* Paper presented at the International Study Association on teachers and teaching, Dublin.

Lasky, S. (2000). The Cultural and Emotional Politics of Teacher-Parent Interactions. *Teaching and Teacher Education, 16*(8), 843-860.

Lau, B. W. K. (1994). Stress, coping and ageing. *Journal of Hong Kong Psychiatry, 2*, 39-44.

Lawrence-Lightfoot, S. (2003). *The essential conversation: what parents and teachers can learn from each other.* New York: Random House, Inc.

Lazarus, R. S., Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping.* New York: Spinger.

Levi, L. (1990). Stress in organization: theoretical and empirical approaches. In C. L. Cooper (Ed.), *Theories of Organizational stress*. New York: Oxford University Press.

Lijphart, A. (1975). The politics of accomodation. In D. Druckman (Ed.), *Doing research: methods of inquiry for conflict analysis* (pp. 181-195). London: Sage.

Loughran, S. B. (2008). The importance of teacher/parent partnerships: preparing preservice and inservice teachers. *Journal of college teaching & Learning, 5*(8), 35-38.

Martin, A. J. (1999). Assessing the multidimensionality of the 12-item General Health Questionnaire. *Psychological Reports, 84*, 927-935.

Martin, J. (1996). *The role of parents in school governance: A case of contested tradition?* Paper presented at the 1th European Research Network About Parents in Education.

Martucci, M., Balestrieri, M., Bisoffi, G., Bonizzato, P., Covre, M. G., Cunico, L., et al. (1999). Evaluating psychiatric morbidity in a general hospital,

a two-phase epidemiological survey. *Psychological Medicine*, *29*, 823-832.
Maslach, C., Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: new perspectives. *Applied and Preventive Psychology, 7*, 63-74.
Maslach, C., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. (2001). Factors that predict teaches staying in, leaving, or transferring from the special education classroom. *Annual review of psychology, 52*, 397-422.
McBride, B. A., Dyer, W. J., Liu, Y., Brown, G. L., Hong, S. (2009). The differential impact of early father and mother involvement on later student achievement. *Journal of educational psychology, 101*(2), 498-508.
McCarthy, C. J., Kissen, D., Yadley, L., Wood, T., Lambert, R. (2006). Relationship of teachers' preventive coping respurces to burnout symptoms. In R. Lambert & C. McCarthy (Eds.), *Understanding teachers stress in an age of accountability* (pp. 179-196). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
Migdley, S. (1997). Pressure point (managing job stress). *People Management, 3*(14), 36-38.
Miretzky, D. (2004). The communication requirements of democratic schools: Parent-teacher perspectives on their relationships. *Teachers College Records*, *106*(4), 814-851.
Moore, S., Lasky, S. (1999). Parent involvement in education: models, strategies and context. In F. Smit, H. Moerel, K. Van der Wolf & P. Sleegers (Eds.), *Building Bridges Between home and school* (pp. 13-18). Amsterdam.
O'Connor, E. (2010). Teacher-child relationships as a dynamic system. *Journal of school psychology, 48*, 187-218.
Ogawa, R. T. (1996). Bridging and buffering relations between parents and schools. *UCEA review, 37*(2), 12-13.
Ogbu, J. U. (1993). Variability in minority school performance: A problem in search of an explanation. In E. Jacob & C. Jordan (Eds.), *Minority education: Anthropological perspectives* (pp. 83-111). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
Padilla, A. M., Cervantes, R. C., Maldonado, M., Garcia, R. E. (1988). Coping responses to psychosocial stressors among Mexican and Central American immigrants. *Journal of community Psychology*, *16*(4), 418-427.
Pepe, A. (2009). *Comportamenti difficili dei genitori e stress degli insegnanti nelle organizzazioni educative: una prospettiva comparativa internazionale.*, Università Milano-Bicocca, Milano.
Pianta, R., Walsh, D. B. (1996). *High-risk children in schools: constructing sustaining relationship*. New York: Routledge.
Pianta, R. C., Stuhlman, M. W. (2004). Conceptualizing risk in relational terms: Associations among the quality of child–adult relationships prior to school entry and children's developmental outcomes in first grade. *Educational and school psychology*, *21*, 32-45.
Pithers, R. T. (1995). Teacher stress research: Problems and progress. *British Journal of Educational Psychology*, *16*, 387-392.
Plummer, S. E., Gournay, K., Goldberg, D., Ritter, S. A., Mann, A. H., Blizard, R. (2000). Detection of psychological distress by practice nurses in general practice. *Psychological Medicine, 30*, 1233-1237.
Pomerantz, E. M., Mooran, E. A., Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children academic lives: more is not always better. *Review of educational research, 77*(3), 373-410.
Prakke, B., Van Peet, A., Van der Wolf, K. (2007). Challenging parents, teacher occupational stress and health in Dutch primary schools. *International Journal About Parents in Education, 1*, 36-44.
Punch, K. F., Tuetteman, E. (1990). Correlates of psychological distress among secondary teanchers. *British Journal of Educational Psychology, 16*, 369-382.
Ravn, B. (2002). The cultural context of learning and education in England, France and Denmark as a basis for understanding educational change. *Journal of educational change, 3*(3), 241-263.
Ravn, B. (2003). Cultural and political divergences in approaches to cooperation between home, school

and local society in Europe. In S. Castelli, M. Mendel & B. Ravn (Eds.), *School, Family and community in a world of differences and changes.* (pp. 9-18). Gdansk: Wydawnietwo Universyletu Gdanskiego.

Rimm-Kaufmann, S. E., La Paro, K. M., Downer, J. T., Pianta, R. C. (2005). The contribution of classroom setting and quality of instruction to children's behavior in kindergarten classrooms. *Elementary school Journal, 105*(4), 377-394.

Ritblatt, S. N., Beatty, J. R., Cronan, T. A., Ochoa, A. M. (2002). Relationship among perception of parental involvement, time allocation, and demographic characteristics: implication for policy information. *Journal of community Psychology, 30*, 519-549.

Sakharov, M., Farber, B. A. (1983). A critical study of burnout in teachers. In B. A. Farber (Ed.), *Stress and burnout in human service profession.* Ney York: Pergamon Press.

Sanders, M. G., Epstein, J. L. (1998). International perspectives on school-family community partnerships. *Childhood Education, 74*, 340-352.

Sapolsky, R. M. (1998). *Why zebras don't get ulcers: An updated guide to stress, stress-related diseases, and coping.* New York: W.H. Freeman.

Schumacker, R. E., Lomax, R. G. (1996).*A beginner's guide to structural equation modeling*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Scorpiniti, M. (2006). Collaborazione scuola-famiglia: "alleanza educativa" o rischio di ingerenza? Aspettative reciproche e difficoltà. *SRM Psicologia Rivista*.

Selingman, M. (2000). *Conducing effective conferences with parents of children with disabilities*. New York: The Guilford University Press.

Sheldon, S. B., Epstein, J. L. (2002). Improving student behavior and school discipline with family and community involvement. *Education and urban society, 35*(1), 4-26.

Tait, R. J., French, D., Hulse, G. K. (2003). Validity and psychometric properties of the General Health Questionnaire-12 in young Australian adolescents. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 37*, 374-381.

Thompson, J. D. (1991). *L'azione organizzativa*. Torino: ISEDI.

Thorne, G. B. (1993). *Parent involvement in the schools: a new paradigm for preservice and inservice education of teachers and administrators.* Univeristy of Connecticut.

Travers, C. J., Cooper, C. L. (1996). *Teachers under pressure: Stress in the teaching profession*. London: Routledge.

Trusty, J. (1996). Relationship of parental involvement in teen's career development to teen's attitude, perception and behaviour. *Journal of research in developmental education, 30*(1), 63-69.

Tutwiler, W. S. (2005). *Teachers as collaborative partners: Working with diverse families and communities*. New Jersey: Erlbaum & Associates.

Van Horn, J. E., Schaufeli, W. B., Greenglass, E. R., Burke, R. J. (1997). A

Canadian-Dutch coparison of teachers' burnout. *Psychological Reports, 81*, 371-382.

Van Petegem, K., Creemers, B. P. M., Rosseel, Y., Aelterman, A. (2005). Relationships Between Teacher Characteristics, Interpersonal Teacher Behaviour and Teacher Wellbeing. *Journal of classroom interaction, 40*(2), 34-43.

Vickers, H. S., Minke, K. M. (1995). Exploring parent-teacher relationships: Joining and communication to others. *School psychology quarterly, 10*(2), 133-150.

Walker, B., MacLure, M. (1999). *Secondary school parents' evening: a qualitative study*. University of East Anglia: Center for applied reseach in Education.

Waller, W. (1932). *The sociology of teaching*. New York: Wiley and Sons.

Werneke, U., Goldberg, D. P., Yalcin, I., Uestuen, B. T. (2000). The stability of the factor structure of the General HealthQuestionnaire. *Psychological Medicine, 30*, 823-829.

Wilson, V. (2002). *Feeling the Strain: An Overview of the Literature on Teacher's Stress*. Edinburgh: SCRE.

Winefield, H. R., Goldney, R. D., Winfield, A. H., Tiggemann, M. (1989). The General Health Questionnaire: reliability and validity for Australian Youth. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 23*, 53-58.

Wolfendale, S. (1983). *Parental participation in children's development and education*. London: Gordon & Breach.

# Proprietà psicometriche della scala della resilienza disposizionale

Gabriele PRATI

Dipartimento di scienze dell'educazione, Università di Bologna

ABSTRACT – *Psychometric properties of the dispositional resilience scale* - The concept of hardiness was developed in the late Seventies to point those individual traits that promotes resilience to stress. The purpose of the present study was to examine the psychometric properties of the Italian version of Dispositional Resilience Scale II (DSR II) which reflects a six dimensional view which reflects both positive and negative aspects of hardiness: commitment, control and challenge. A total of 1192 individuals (57% were men, n = 677) filled out the scale. Results confirm the adequacy of a revised version of the scale. The structure of the DRS-II corresponds to three dimensions, rather than a six dimensions. The three dimensions are positive attitudes, alienation- powerlessness and rigidity. We found negligible but significant gender differences, whereas there were not age or education level differences. KEY WORDS: Dispositional Resilience, Hardiness, Stress, Psychometric Assessment, Validation.

RIASSUNTO - Il concetto di hardiness è stato elaborato alla fine degli anni Settanta per indicare quelle caratteristiche individuali in grado di favorire la resilienza allo stress. Questo studio si propone di analizzare le proprietà psicometriche della versione tradotta e adattata in italiano della Dispositional Resilience Scale II (DSR II) composto da sei fattori che include le dimensioni positive e negative della hardiness: impegno, senso di sfida e controllo. Lo strumento è stato somministrato a 1192 persone (età 18-75 anni), di cui 677 (57%) uomini. I risultati hanno confermato la bontà di una versione revisionata dello strumento originario. La struttura fattoriale della Dispositional Resilience Scale II in italiano è composta da tre dimensioni piuttosto che sei dimensioni. Le tre dimensioni rilevate sono: atteggiamenti positivi, alienazione-impotenza e inflessibilità. Dallo strumento emergono leggere differenze di genere mentre non vi sono differenze in base all'età e al titolo di studio. PAROLE CHIAVE: Resilienza Disposizionale, Hardiness, Stress, Proprietà Psicometriche, Validazione.

## Introduzione

Il concetto di resilienza è stato preso in prestito dalla fisica e dalle scienze ingegneristiche, ambiti nei quali ha il significato di capacità di un materiale di resistere a forze di rottura.

Nelle scienze umane e sociali il concetto di resilienza ha una storia piuttosto recente data la dominanza del modello patocentrico, che assumeva l'equazione rischio-disadattamento. Tuttavia a partire dagli anni '70 alcuni studi longitudinali pionieristici compiuti da psichiatri e psicologi dello sviluppo come Norman Garmezy, James Anthony, Lois Murphy, Michael Rutter, ed Emmy Werner diedero avvio allo studio della resilienza. A partire da questi primi studi negli anni '80 si è sistematizzato e consolidato il concetto di resilienza che ha ribaltato gli assunti dominanti fino ad allora, i quali, in un'ottica determinista, reputavano inevitabili gli effetti dei fattori di rischio. Si è visto, infatti, che una proporzione sostanziale di bambini diventavano adulti ben adattati nonostante le situazioni critiche affrontate e a dispetto di quanto si poteva ipotizzare basandosi sulla mera valutazione del rischio.

Nelle scienze sociali il significato di resilienza, tuttavia, non è equivalente a quello utilizzato in ingegneria. Secondo Fergus e Zimmerman (2005) la resilienza denota quel processo di fronteggiamento e superamento degli effetti legati all'esposizione a fattori di rischio o eventi traumatici. Le definizioni presenti in letteratura sono concordi nel definire la resilienza come il processo e l'esito di un adattamento positivo a eventi fortemente perturbanti come la perdita di un genitore per un bambino (Prati, 2008; Pietrantoni e Prati, 2009).

In Italia i primi lavori sulla resilienza sono apparsi negli ultimi cinque anni. Per esempio possiamo citare la panoramica critica elaborata da Caso, De Leo e De Gregorio (2002) e la messa a punto della misura italiana di ego-resiliency da parte di Caprara, Steca e De Leo (2003), la trattazione della dinamica fra rischio, protezione e resilienza di Emiliani (2005) e la sistematizzazione del concetto all'interno di una prospettiva pedagogica di Cyrulnik e Malaguti (2005). Inoltre sono stati pubblicati due volumi in cui si è

trattato il tema dello sviluppo della resilienza nei figli e nelle famiglie (Olivierio Ferraris, 2004) o secondo la prospettiva della promozione della salute (Putton & Fortugno, 2006). Ultimamente Magrin (2008) ha trasferito il concetto di resilienza nell'età adulta e nel contesto lavorativo, estendendo l'ambito classico di studio della resilienza.

Nelle scienze sociali, infatti, la resilienza è un'area di studio che ha avuto tradizionalmente come focus l'infanzia e l'adolescenza. Negli ultimi anni, però, il campo di studio si è esteso lungo l'arco di vita includendo l'età adulta e senile (Bonanno, 2004). Il concetto di resilienza nell'età adulta, però, non ha avuto lo stesso seguito in termini di interesse scientifico, nonostante risulti che la maggior parte degli adulti affrontano, almeno una volta nella vita, un evento potenzialmente traumatico come il trovarsi in circostanze pericolose o il perdere, in maniera drammatica, una persona cara (Bonanno, 2005). Fino ad una decina di anni fa il focus principale nell'area degli eventi critici consisteva nella misurazione degli aspetti patologici delle reazioni a questi eventi, anche se dai dati era già chiaro che almeno la metà delle persone esposte a questi eventi non sviluppava nessun tipo di disturbo. Questi risultati venivano interpretati spesso in vari modi: come un adattamento superficiale oppure il risultato di un forte diniego o, al contrario, di una forza interiore eccezionale (Bonanno, 2004, 2005).

I primi studi sulla resilienza ipotizzavano speciali qualità o tratti di personalità. Per esempio si arrivò a parlare di *bambini super* (Masten, 2001) i quali, in virtù delle loro qualità eccezionali, riuscivano a superare condizioni difficili. Data la scarsità di evidenze a sostegno di questa visione centrata sul possesso di tratti in maniera assoluta, la letteratura recente preferisce parlare di molteplici risorse o fattori di resilienza collocati sia a livello individuale che ambientale (Prati, 2008; Pietrantoni & Prati, 2009). Le risorse di resilienza sono tutte quelle variabili, presenti a ogni livello sistemico (persona, famiglia, comunità, società), che sono in grado di controbilanciare l'effetto dei fattori di rischio o di eventi particolarmente stressanti.

Tra le caratteristiche di personalità maggiormente indicate come risorse personali di resilienza vi è sicuramente la hardiness, intesa come la combinazione di tre atteggiamenti fra loro intercorrelati: impegno, controllo e senso di sfida (Maddi, 2002; Ouellette, & DiPlacido, 2001). L'impegno si riferisce al livello di coinvolgimento nelle attività della vita e nella valutazione di queste come interessanti e piene di significato. Bassi livelli di impegno caratterizzano sensazioni di isolamento e alienazione. Il controllo riguarda il livello di padronanza ambientale percepito; in altre parole denota quanto la persona sente di potere influire su ciò che accade nella propria vita. Un basso controllo denota stati di impotenza e passività. Infine il senso di sfida indica l'adesione a una concezione di cambiamento come qualcosa di inevitabile e gratificante aspetto della vita. Il senso di sfida è elevato quando si è convinti che sia necessario sperimentarsi, mettersi in gioco e che da queste esperienze, negative o positive che siano, si possa sempre trarre degli insegnamenti e crescere. Il senso di sfida è basso quando si evita qualsiasi tipo di incertezza e cambiamento.

Il costrutto di hardiness è nato alla fine degli anni '70 quando una studentessa di nome Suzanne Kobasa intraprese assieme al suo supervisore, Salvatore R. Maddi, una tesi di dottorato sui fattori di protezione allo stress lavorativo. Nella loro ricerca di un campione di persone altamente stressate, essi decisero di rivolgersi ai manager della Illinois Bell Telephone (IBT), una compagnia telefonica statunitense. I risultati di uno studio prospettico durato cinque anni hanno messo in luce che ad alti livelli di hardiness corrispondeva una maggiore protezione nei confronti dei sintomi psicologici e fisici derivati da eventi stressanti o life events (Kobasa, Maddi, & Puccetti, 1982).

Gli studi successivi hanno portato risultati contrastanti sul ruolo di stress-buffering della hardiness. La ricerca ha dimostrato, tuttavia, che se gli effetti di moderazione non sono stati sempre riscontrati, gli effetti diretti della hardiness sulle misure di salute sono stati rilevati con maggiore coerenza (Beehr & Bowling, 2005; Ouellette & DiPlacido, 2001). In altre parole dalle ricerche emerge che la hardiness è una determinante importante della salute psicologica e fisica. Tali incoerenze riscontrate nelle ricerche sulla hardiness possono essere attribuibili in parte agli strumenti di misura utilizzati. Le modalità di misurazione della hardiness, infatti, sono stati oggetti di critiche (Funk, 1992). Prima di tutto l'utilizzo di diverse scale, la cui validazione a volte non è stata effettuata, non permette di confrontare adeguatamente i risultati. Inoltre le scale originali sono state criticate per la loro mancanza di bilanciamento fra item positivi e negativi che possono rendere i risultati dello strumento maggiormente viziati dalla tendenza

all'acquiescenza e dal confondimento con il neuroticismo (Ouellette, 1993).

Allo scopo di migliorare la validità degli strumenti di misurazione della hardiness sono state costruite e validate alcune scale di "terza generazione" (Funk, 1992): la Personal Views Survey (Hardiness Institute, 1985), la Dispositional Resilience Scale (Bartone, Ursano, Wright, & Ingraham, 1989)e la Health Related Hardiness Scale (Pollock, 1986). Funk (1992) suggerisce di utilizzare la Dispositional Resilience Scale poiché ha lo stesso numero di item che misurano le dimensioni di impegno, controllo e senso di sfida e poiché ha un numero di item esprimenti atteggiamenti positivi maggiore.

Sinclair e Oliver (2003) hanno proposto una versione rivista della Dispositional Resilience Scale la quale ha il vantaggio principale di aver ridotto gli item a 18. Tale versione riveduta è stata chiamata Dispositional Resilience Scale-II (DRS-II) e include gli aspetti positivi e negativi dell'impegno (impegno vs. alienazione), del senso di sfida (sfida vs. inflessibilità) e del controllo (controllo vs. impotenza). Nell'analisi della validità di costrutto dello strumenti gli autori hanno testato quattro modelli a 1, 2, 3 e 6 fattori. Il modello a un fattore presuppone che la hardiness sia un costrutto monofattoriale e che le suddivisioni in impegno, senso di sfida e controllo non siano fondate. Il modello a due fattori si rifà al modello del processo duale della hardiness (Sinclair e Oliver, 2003; Sinclair & Tetrick, 2000) secondo il quale i poli positivi e negativi della hardiness rappresentano differenti costrutti derivati di differenti processi cognitivi, uno che favorisce la resilienza allo stress e l'altro che predispone alla vulnerabilità allo stress. Sinclair e Tetrick (2000) hanno rilevato che le dimensioni positive negative della hardiness hanno relazioni diverse con altre variabili criterio e che solo la dimensione positiva è chiaramente indipendente dal neuroticismo. Il modello a 3 fattori ricalca l'originale concettualizzazione di hardiness come composta da impegno, senso di sfida e controllo. Il modello a sei fattori, invece, presuppone che vi siano differenze sia nei termini di aspetti positivi e negativi che nei termini di impegno, senso di sfida e controllo. In base a questo modello le sei dimensioni sarebbero collocate su tre coppie bipolari: 1) Controllo vs. Impotenza; 2) Impegno vs. Alienazione; 3) Sfida vs. Inflessibilità. Sinclair e Oliver (2003) hanno riscontrato che il modello a 6 fattori è quello che esprime un migliore fit dal punto di vista statistico.

Lo scopo del presente studio è quello di investigare le proprietà psicometriche della traduzione e adattamento al contesto italiano della Dispositional Resilience Scale-II. Nello specifico ci si propone di investigare la struttura fattoriale dello strumento. Inoltre si intende indagare le differenze di genere, età, livello di istruzione e condizione occupazionale.

## Metodo

*PROCEDURA*

Lo strumento utilizzato in questa ricerca consiste in un questionario somministrato in modo anonimo via internet. La somministrazione del questionario online è avvenuta tramite pubblicazione del questionario sulla pagina web del sito del gruppo di psicologia dell'emergenza dell'Università di Bologna (http://emergenze.psice.unibo.it/). Prima della compilazione dello strumento i partecipanti hanno avuto la possibilità di ottenere informazioni generali sugli scopi della ricerca e hanno espresso il consenso informato necessario a partecipare alla ricerca. Inoltre si è chiesto loro di dichiarare di essere maggiorenni. Nel presente studio sono stati inclusi i soggetti che hanno compilato il questionario a partire dalla sua data di pubblicazione (giugno 2005) fino al 20 febbraio 2009.

Dalle analisi è stato escluso un partecipante poiché la sua età dichiarata era minore di 18 anni. Tre soggetti hanno compilato solamente alcuni (meno di tre) item dello strumento per cui sono stati esclusi dalle analisi. Il resto dei partecipanti ha compilato tutti gli item dello strumento; si sono riscontrati alcuni valori mancanti nelle domande socio-demografiche. Infatti, nove partecipanti non hanno riportato l'età, un partecipante non ha riportato il sesso di appartenenza, un partecipante l'occupazione e un partecipante il titolo di studio.

## Strumento

La resilienza disposizionale è stata misurata traducendo e adattando al contesto italiano lo strumento Dispositional Resilience Scale-II (Sinclair & Oliver, 2003). È possibile consultare la traduzione e adattamento alla lingua italiana della scala alla pagina web http:// emergenze.psice.unibo.it/ test/hard/hardiness.asp. In

tabella 1 sono riportati gli item e il loro ordine numerico. Lo strumento comprende 18 item che vanno a indagare sei dimensioni collocate su tre coppie bipolari:

1) Controllo - Impotenza
2) Impegno - Alienazione
3) Sfida - Inflessibilità

Ogni dimensione è misurata tramite tre item. Le analisi fattoriali confermative hanno rivelato che la struttura fattoriale a sei dimensioni è quella che dimostra un migliore fit.

Il formato di risposta utilizzato comprende sei livelli che vanno da 0 = assolutamente in disaccordo a 5 = assolutamente d'accordo.

Infine ai partecipanti è stato chiesto di riportare dati socio-anagrafici come età, sesso, livello di istruzione (1 = licenza media, 2 = diploma, 3 = laurea triennale, 4 = laurea quinquennale) e occupazione (1 = studente, 2 = lavoratore, 3 = studente e lavoratore, 4 = disoccupato, 5 = pensionato).

*PARTECIPANTI*

Hanno partecipato alla ricerca 1192 partecipanti: il 56.8% è di sesso maschile (n =677). L'età varia dai 18 ai 75 anni (M = 37.15, SD = 10.44). Dal punto di vista occupazionale il campione è così suddiviso: il 15.40% studente, il 68.8% lavoratore, il 10.80% sia studente che lavoratore, il 2.90% disoccupato e il 2.00% pensionato. Il livello di scolarizzazione del campione è così distribuito: il 15.80% ha la licenza media, il 42.10% ha il diploma, l'11.20% ha una laurea triennale e il 31.00% ha una laurea quinquennale.

## Risultati

*ANALISI FATTORIALE ESPLORATIVA*

Prima di procedure all'analisi fattoriale si è verificata l'assunzione di normalità univariata e multivariata dei dati (DeCarlo, 1997). I risultati hanno mostrato che l'assunzione di normalità non è rispettata per cui nell'analisi fattoriale si utilizzerà il metodo della fattorizzazione dell'asse principale poiché non richiede le assunzioni della distribuzione normale (Fabrigar, Wegener, MacCallum & Strahan, 1999). Nell'analisi fattoriale si è scelto di utilizzare il metodo di rotazione obliqua (Quartimin) poiché, in base al modello teorico, ci si aspetta correlazioni significative fra i fattori. . La soluzione ottenuta ha prodotto tre fattori (metodo Scree test degli autovalori) che spiegano rispettivamente il 34.63%, il 7.70 %, e il 5.62% della vavarianza, per un totale di 37.95 % di varianza dopo la rotazione. Data la numerosità del campione si considereranno solo le saturazioni fattoriali maggiori di .35 (in tabella 1 in grassetto).

Dall'analisi fattoriale esplorativa abbiamo ricavato 3 fattori. Il primo fattore denominato "impotenza e alienazione" include i sei item (13, 15, 7, 1, 5, 9, 3, 11) che fanno parte delle due sottoscale dello strumento in lingua inglese. Il secondo fattore denominato "inflessibilità" comprende 3 item (6, 12, 18) e ricalca la sottoscala originaria in inglese. Il terzo fattore denominato "atteggiamento positivo" include otto item (2, 4, 8, 10, 14, 16) facenti parte delle scale orientate in senso positivo ossia impegno, controllo e senso di sfida. È stato eliminato l'item 17 "Spesso mi sveglio desideroso di riprendere la mia vita indipendentemente da come essa stia andando" appartenente alla sottoscala "sfida" poiché ha saturazione basse su tutti e tre i fattori. In tabella 3 sono riportate le statistiche descrittive per ciascun item. I coefficienti di correlazione item-scala totale corretti sono tutti superiori a .40 ad esclusione dell'item "Mi dà fastidio interrompere la routine quotidiana" appartenente fattore denominato "inflessibilità". I valori dell'alfa di Cronbach sono soddisfacenti per tutte e tre le scale e non risultano item che, se esclusi, possano migliorare in modo sensibile gli indici di coerenza interna ad esclusione dell'item "Mi dà fastidio interrompere la routine quotidiana" appartenente fattore denominato "inflessibilità". Si è deciso di non escludere tale item poiché la saturazione fattoriale è elevata e perché dal punto di vista del significato rappresenta bene il costrutto. In tabella 3 sono riportati anche gli indici di coerenza interna delle sottoscale; la sottoscala impotenza-alienazione e controllo-impegno-sfida mostrano buoni indici di affidabilità mentre la sottoscala inflessibilità mostra un indice di coerenza al limite dell'accettabilità.

Nella tabella 4 sono infine mostrati i percentili (nello specifico i decili e gli interquartili) delle tre dimensioni impotenza-alienazione, inflessibilità e atteggiamenti positivi sulla base della variabile genere, in modo da fornire un plausibile quadro di riferimento per la lettura e l'interpretazione dei risultati alle singole scale.

*Relazioni tra le sottoscale e le variabili socio-demografiche*

In tabella 2 si riporta la matrice di correlazione tra le sottoscale e l'età. Le dimensioni impotenza-alienazione e atteggiamenti positivi sono negativamente correlate tra loro in modo elevato. La dimensione inflessibilità presenta una correlazione significativa ma trascurabile con la dimensione impotenza-alienazione e risulta non essere correlata con al dimensione atteggiamenti positivi.

Nessuna delle sottoscale emerse nell'analisi fattoriale correla con età. Gli uomini ($M$ = 1.44, $DS$ = 0.92) rispetto alle donne ($M$ = 1.71, $DS$ = 0.98) tendono a riportare punteggi più bassi nella dimensione impotenza-alienazione, $t(1189) = -4.84$, $p < .001$. Nella dimensione inflessibilità, invece, non emergono differenze fra uomini ($M$ = 2.13, $DS$ = 1.01) e donne ($M$ = 2.01, $DS$ = 1.02), $t(1189) = 1.87$, $p > .05$. Nella dimensione atteggiamenti positivi gli uomini ($M$ = 3.57, $DS$ = 0.73) riportano punteggi maggiori rispetto alle donne ($M$ = 3.43, $DS$ = 0.77), $t(1189) = 1.87$, $p < .001$. Le differenze di genere evidenziate, tuttavia, non appaiono molto importanti anche se significative.

Il livello di istruzione non influisce sui punteggi delle tre dimensioni: atteggiamenti positivi, $F(3, 1187) = 1.18$, $p > .05$, impotenza-alienazione, $F(3, 1187) = 1.10$, $p > .05$, e inflessibilità, $F(3, 1187) = 1.03$, $p > .05$.

**Discussione**

Lo scopo del presente studio era quello di investigare la struttura fattoriale della Dispositional Resilience Scale-II (Sinclair & Oliver, 2003) tradotta e adattata al contesto italiano. Questo contributo è il primo lavoro in Italia in cui si verificano le proprietà psicometriche dello strumento.

I risultati di questo lavoro hanno messo in evidenza una struttura fattoriale a tre fattori che non coincidono con le dimensioni impegno, senso di sfida e controllo originali. Le analisi sembrano offrire parziale supporto per il modello del processo duale della hardiness (Sinclair & Oliver, 2003; Sinclair & Tetrick, 2000) in base al quale gli atteggiamenti positivi e negativi si differenzierebbero e trarrebbero origine da processi cognitivi differenti. Gli atteggiamenti positivi sono volti a rilevare una resilienza allo stress mentre gli atteggiamenti negativi una vulnerabilità allo stress.

Nella presente indagine gli atteggiamenti positivi sono stati inclusi in un'unica dimensione. In altre parole fattori come impegno, senso di sfida e controllo farebbero parte di un'unica dimensione che evidenzia un atteggiamento positivo nei confronti degli eventi stressanti incontrati nella vita. Gli atteggiamenti negativi, invece, non hanno saturato su un unico fattore, ma, su due fattori. Se l'alienazione e l'impotenza appaiono costituire un unico fattore che mette in luce quanto le persone si sentano di avere poca influenza sulla vita e di provare un distacco nei confronti dell'ambiente, l'inflessibilità va a saturare su un unico fattore separato. Questo fattore appare essere il più problematico per due ordini di ragioni. Prima di tutto, i bassi indici di correlazione riscontrati con gli altri due fattori. La dimensione inflessibilità, infatti, è debolmente correlata alla dimensione impotenza e alienazione e non risulta essere correlata con la dimensione atteggiamenti positivi. Questi risultati mettono in luce l'inadeguatezza della sottoscala all'interno della Dispositional Resilience Scale-II. Futuri studi potranno fornire evidenze circa la validità predittiva di questa sottoscala. Se la sua validità predittiva (per esempio la capacità di predire adattamento dopo un evento stressante) non permettesse di spiegare ulteriore varianza rispetto alle altre due sottoscale, si potrebbe pensare alla sua esclusione. Il secondo motivo concerne la coerenza interna al limite dell'accettabilità. Va evidenziato che lo studio di validazione dello strumento in lingua inglese (Sinclair & Oliver, 2003) aveva già registrato un indice di coerenza interna basso simile a quello rilevato in questo studio. Inoltre le correlazioni fra la dimensione dell'inflessibilità e le altre erano basse se non trascurabili già nello studio di validazione dello strumento in lingua inglese. In ogni caso le proprietà psicometriche della sottoscala inflessibilità mettono in serio dubbio la presenza di questa per cui si potrebbe ritenere opportuna una sua esclusione a partire già dai prossimi studi.

Vi è da chiedersi come mai una dimensione come l'inflessibilità sia così poco legata alle altre dimensioni. È possibile ipotizzare che ai fini dell'adattamento a fattori di stress non sia importante quanto la persona sia meticolosa e poco incline ai cambiamenti. Dopotutto anche il senso di sfida, dimensione opposta all'inflessibilità, ha mostrato alcuni problemi in quanto uno dei suoi item è stato eliminato.

L'impotenza-alienazione presenta una correlazione elevata con la dimensione degli

atteggiamenti positivi espressi soprattutto nel senso di controllo e impegno. Questa importante correlazione suggerisce che gli atteggiamenti negativi di impotenza e alienazione e gli atteggiamenti positivi fanno parte di un unico costrutto denominato appunto hardiness. Il cuore della hardiness sembra essere proprio nel senso di padronanza e di impegno nelle attività quotidiane, espressi sia in senso negativo che positivo. Il senso di padronanza ha una base teorica ed empirica molto forte in quanto ha stretti collegamenti con costrutti quali self-efficacy (Bandura, 1997) o internal locus of control (Rotter, Seeman, & Liverant, 1962). L'impegno ha una importante vicinanza con la dimensione del senso così importante nei filoni teorici derivati dall'esistenzialismo, se pensiamo per esempio alle opere di Viktor Frankl (1963) o al concetto di salutogenesi espresso da Antonovsky (1987) nei suoi studi sul Senso di Coerenza. A questo proposito si possono scorgere dei parallelismi fra la dimensione dell'impegno della hardiness e quella della significatività del Senso di Coerenza e fra quella del controllo della hardiness e quella della fronteggiabilità del Senso di Coerenza. Non è un caso, infatti, che anche il costrutto di Senso di Coerenza sia considerato un altro fattore di resilienza individuale molto importante nel processo di adattamento allo stress (Magrin, 2008). Future ricerche utilizzando entrambi gli strumenti potranno fare luce sulle similarità e sulle peculiarità di entrambi i costrutti.

Il costrutto di hardiness mostra come la resilienza allo stress sia legata, almeno in parte, agli atteggiamenti di una persona, gruppo o famiglia. La hardiness può spiegare perché di fronte alle difficoltà alcune persone o famiglie resistono e si adattano e altre, invece, soccombono. Un senso di controllo e di impegno nei confronti delle difficoltà può rendere più positiva la valutazione dell'agente stressogeno, può aiutare a ricorrere a particolari strategie di coping e può incrementare il reperimento di risorse ambientali per farvi fronte (Maddi, 2002).

Il ruolo della hardiness è stato indagato soprattutto nei confronti di stressor occupazionali anche se vi sono evidenze empiriche che ne riportano l'importanza anche nei casi di esposizione a eventi potenzialmente traumatici come la guerra o i disastri (Prati, 2008). Gli eventi potenzialmente traumatici, come disastri, aggressioni e incidenti, sono detti così poiché non necessariamente hanno un impatto devastante sulla vita delle persone o famiglie. Dalla letteratura si è visto che vi è una grande variabilità nel modo in cui le persone rispondono a questi eventi (Pietrantoni & Prati, 2009). Il costrutto di hardiness ha le potenzialità per spiegare almeno una parte di questa variabilità.

Il confronto fra le sottoscale della hardiness e le variabili socio-demografiche ha messo in luce che non vi sono grandi differenze per ciò che concerne la distribuzione di questi atteggiamenti. Fra le differenze di genere, se si esclude la similarità fra uomini e donne nella dimensione inflessibilità, si evince che gli uomini rispetto alle donne tendono a riportare punteggi leggermente più alti nella dimensione positiva della hardiness e punteggi leggermente più bassi nella dimensione negativa della hardiness. Questi risultati sono in linea con gli studi sulle differenze di genere nella concezione positiva di sé. Da questi studi emerge per esempio che gli uomini, rispetto alle donne, tendono a presentare un migliore concetto di sé (Prezza, Trombaccia, & Armento, 1997). Sia l'età che il livello di istruzione non paiono, invece, avere nessuna relazione con i punteggi delle tre sottoscale. Da questi risultati emerge in generale che il costrutto della hardiness non appare differenziarsi sulla base di variabili socio-demografiche, se si escludono piccole differenze legate al genere.

In conclusione si vuole evidenziare i limiti del presente contributo e gli sviluppi futuri. In primo luogo, non è stato possibile effettuare misure in tempi diversi in modo da valutare l'affidabilità test-retest dello strumento. In secondo luogo, l'assenza di una batteria di strumenti di confronto non ha permesso di indagare la validità convergente e discriminante della misura di hardiness. In particolare futuri studi potranno indagare la validità predittiva dello strumento, ossia la sua capacità di predire esisti di resilienza. Un terzo limite concerne la rappresentatività del campione. Sebbene il campione abbia una numerosità elevata e sia distribuito secondo le variabili socio-demografiche, non può essere considerato rappresentativo della popolazione italiana. Le abilità informatiche nell'utilizzo di internet e la volontà di aderire a questa ricerca possono aver creato dei bias nella selezione del campione.

**Tabella 1 - Analisi fattoriale esplorativa della scala (metodo della fattorizzazione dell'asse principale e rotazione Quartimin)**

| | | | Fattori |
|---|---|---|---|
| | 1. Impotenza alienazione | 2. Inflessibilità | 3. Atteggiamento positivo |
| 16. Di solito mi sento tutto solo | **-.778** | -.017 | .054 |
| 4. A volte, la vita mi sembra senza significato | **-.718** | -.011 | -.056 |
| 10. Spesso mi sento distante dalle persone che mi circondano | **-.684** | -.024 | .103 |
| 8. Spesso mi sento impotente | **-.634** | .016 | -.018 |
| 2. Non importa quanto io ce la metta tutta, di solito i miei sforzi non portano a nulla | **-.578** | .032 | -.144 |
| 14. Dare sempre il massimo è inutile dal momento che la maggior parte delle cose non riusciranno bene | **-.414** | .097 | -.183 |
| 12. Non mi piace fare cambiamenti sul programma di cose da fare ogni giorno | -.007 | **.833** | -.115 |
| 6. Mi dà fastidio interrompere la routine quotidiana | -.032 | **.645** | -.104 |
| 18. Programmo attentamente quasi tutto quello che faccio | .071 | **.419** | .208 |
| 13. I miei successi sono legati alle scelte che ho fatto | -.024 | -.002 | **.623** |
| 1. I miei successi sono il risultato dei miei sforzi e delle mie abilità | .021 | .014 | **.552** |
| 7. Sento di poter affrontare quasi tutte le sfide | .109 | -.096 | **.543** |
| 5. Affronto i problemi della vita in maniera diretta | .182 | -.008 | **.487** |
| 11. Considero gli eventi stressanti come opportunità per crescere come persona | .010 | -.069 | **.483** |
| 15. La vita è veramente interessante per la maggior parte dei giorni | .332 | -.048 | **.479** |
| 9. Ho passato la maggior parte della mi vita facendo cose di cui ne valeva la pena | .214 | .064 | **.427** |
| 3. Sono molte le cose della vita che mi divertono | .303 | -.029 | **.385** |
| 17. Spesso mi sveglio desideroso di riprendere la mia vita indipendentemente da come essa stia andando | -.135 | .050 | .273 |
| Coerenza interna | α = .82 | α = .63 | α = .79 |

Note. In grassetto sono evidenziate le saturazioni fattoriali maggiori di .35.

**Tabella 2 - Matrice di correlazione tra le sottoscale e l'età**

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| 1. Età | — | .03 | -.05 | .04 |
| 2. Impotenza e alienazione | | 1.55 (0.96) | .16* | -.50* |

| | | |
|---|---|---|
| 3. Inflessibilità | 2.08 (1.02) | -.05 |
| 4. Atteggiamenti positivi | | 3.51 (0.75) |

Note. *N* va da 1183 a 1192. * = p > .001. In diagonale sono riportate le medie e le deviazioni standard.

**_Tabella 3 - Media, Deviazioni standard, coefficienti di correlazione item-scala totale corretti e valori di α senza l'item specifico per le tre dimensioni riscontrate**

| | Media | *DS* | Correlazioni corrette item-totale | α[1] |
|---|---|---|---|---|
| *Impotenza-Alienazione* | 1.55 | 0.96 | | .82 |
| 16. Di solito mi sento tutto solo | 1.57 | 1.38 | .64 | .77 |
| 4. A volte. la vita mi sembra senza significato | 1.53 | 1.48 | .65 | .77 |
| 10. Spesso mi sento distante dalle persone che mi circondano | 2.23 | 1.40 | .55 | .80 |
| 8. Spesso mi sento impotente | 2.05 | 1.39 | .59 | .79 |
| 2. Non importa quanto io ce la metta tutta. di solito i miei sforzi non portano a nulla | 1.05 | 1.10 | .60 | .79 |
| 14. Dare sempre il massimo è inutile dal momento che la maggior parte delle cose non riusciranno bene | 0.90 | 1.12 | .48 | .81 |
| *Inflessibilità* | 2.08 | 1.02 | | .63 |
| 12. Non mi piace fare cambiamenti sul programma di cose da fare ogni giorno | 3.15 | 1.28 | .55 | .38 |
| 6. Mi dà fastidio interrompere la routine quotidiana | 2.36 | 1.39 | .31 | .71 |
| 18. Programmo attentamente quasi tutto quello che faccio | 3.26 | 1.35 | .48 | .47 |
| *Atteggiamento positivo* | 3.51 | 0.75 | | .79 |
| 13. I miei successi sono legati alle scelte che ho fatto | 3.67 | 1.01 | .49 | .77 |
| 1. I miei successi sono il risultato dei miei sforzi e delle mie abilità | 3.95 | .98 | .45 | .77 |
| 7. Sento di poter affrontare quasi tutte le sfide | 3.15 | 1.24 | .52 | .76 |
| 5. Affronto i problemi della vita in maniera diretta | 3.50 | 1.20 | .50 | .76 |
| 11. Considero gli eventi stressanti come opportunità per crescere come persona | 3.27 | 1.31 | .42 | .78 |
| 15. La vita è veramente interessante per la maggior parte dei giorni | 3.53 | 1.21 | .58 | .75 |
| 9. Ho passato la maggior parte della mi vita facendo cose di cui ne valeva la pena | 3.40 | 1.27 | .46 | .77 |
| 3. Sono molte le cose della vita che mi divertono | 3.64 | 1.18 | .48 | .77 |

Nota. Il range degli item va da 1 a 5. [1] Per gli item il valore di α è relativo all'esclusione dell'item stesso.

**Tabella 4 - Decili e interquartili delle dimensioni Impotenza-Alienazione (IA). Inflessibilità (IN) e Atteggiamenti positivi (AP) sulla base della variabile genere**

| | | | Uomini | | | | Donne |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Percentili | IA | IN | AP | Percentili | IA | IN | AP |
| 10 | 0.33 | 1.00 | 2.63 | 10 | 0.50 | 0.67 | 2.38 |
| 20 | 0.67 | 1.33 | 3.13 | 20 | 0.83 | 1.00 | 2.88 |
| 25 | 0.67 | 1.33 | 3.25 | 25 | 1.00 | 1.33 | 3.00 |
| 30 | 0.83 | 1.67 | 3.38 | 30 | 1.17 | 1.33 | 3.13 |
| 40 | 1.00 | 1.73 | 3.50 | 40 | 1.33 | 1.67 | 3.38 |
| 50 | 1.33 | 2.00 | 3.63 | 50 | 1.50 | 2.00 | 3.63 |
| 60 | 1.50 | 2.33 | 3.88 | 60 | 1.83 | 2.33 | 3.75 |
| 70 | 1.83 | 2.67 | 4.00 | 70 | 2.17 | 2.33 | 3.88 |
| 75 | 2.00 | 2.67 | 4.00 | 75 | 2.33 | 2.67 | 4.00 |
| 80 | 2.17 | 3.00 | 4.13 | 80 | 2.50 | 3.00 | 4.00 |
| 90 | 2.67 | 3.33 | 4.38 | 90 | 3.00 | 3.33 | 4.25 |

## Riferimenti bibliografici


Antonovsky, A. (1987). *Unravelling the mystery of health: how people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.

Bartone, P. T., Ursano, R. J., Wright, K. W. & Ingraham, L. H. (1989). The impact of a military air disaster on the health of assistance workers: A prospective study. *Journal of Nervous and Mental Disease*, *177*, 317-328.

Beehr, T. A., & Bowling, N. A. (2005). Hardy personality, stress, and health. In C. L. Cooper (Ed.), *Handbook of stress medicine and health Second Edition* (pp. 193-211). London: CRC Press.

Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, *59*(1), 20–28.

Bonanno, G. A. (2005). Resilience in the Face of Potential Trauma. *Current Directions in Psychological Science*, *14*(3), 135-138.

Caprara, M., Steca, P., & De Leo, G. (2003). La misura dell'ego-resiliency. *Ricerche di psicologia*, 2(26), 7-23.

Caso, L., De Leo, G., & De Gregorio, E. (2002). La resilienza: evoluzione di un concetto e prospettive di ricerca. *Rassegna di psicologia*, *3*(19), 11-31.

Cyrulnik, B., & Malaguti, E. (Eds) (2005). *Costruire la resilienza*. Trento: Erickson.

DeCarlo, L. T. (1997). On the meaning and use of kurtosis. *Psychological Methods*, *2*, 292-307.

Emiliani, F. (2005). Adattamento, rischio e protezione. In G. Speltini (Eds), *Minori, disagio e aiuto psicosociale* (pp.89-118). Bologna: Il Mulino.

Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, *4*, 272-299.

Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: a framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, *26*, 399–419.

Frankl, V. (1963). *Man's search for meaning: An introduction to logotherapy*. New York: Pocket Books.

Funk, S. C. (1992). Hardiness: A review of theory and research. *Health Psychology*, *11*(5), 335-345.

Hardiness Institute (1985). *Personal Views Survey*. Arlington Heights, IL: Author.

Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, *37*, 1-11.

Kobasa, S. C., Maddi, S. R., & Kahn, S. (1982) Hardiness and health: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, *42*, 168-177.

Kobasa, S. C., Maddi, S. R., & Puccetti, M. C. (1982). Personality and exercise as buffers in the stress-illness relationship. *Journal of Behavioral Medicine*, *5*, 391-404.

Maddi, S. R. (2002). The story of hardiness: Twenty years of theorizing, research, and practice. *Consulting Psychology Journal*, *54*, 173–185.

Magrin, M. E. (2008). Dalla resistenza alla resilienza: promuovere benessere nei luoghi di lavoro. *Giornale Italiano di Medicina del Lavoro ed Ergonomia*, Supplemento A, 30(1), A11-A19.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, *56*(3), 227–238.

Oliviero Ferraris, A. (2004). *La forza d'animo. Cos'é e come possiamo insegnarla ai nostri figli*. Milano: BUR.

Ouellette, S. C. (1993). Inquiries into hardiness. In L. Goldberger & S. Breznitz (Eds.), *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects* (2nd ed., pp. 77-100). New York: The Free Press.

Ouellette, S. C., & DiPlacido, J. (2001). Personality's

role in the protection and enhancement of health: where the research has been, where it is stuck, how it might move. In: A. Baum, T. A. Revenson and J. E. Singer (Eds), *Handbook of health psychology* (pp. 175–193). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Pietrantoni, L. & Prati, G. (2009). *Psicologia dell'emergenza*. Bologna: Il Mulino.

Pollock, S. E. (1986). Human responses to chronic illness: Physiologic and psychosocial adaptation. *Nursing Research*, *35*, 90-95.

Prati, G. (2008). Adattamento positivo ad eventi critici: Una rassegna sulla resilienza nell'età adulta. *Rassegna di psicologia*, *25*(1), 177-193.

Prezza, M., Trombaccia, F,R., & Armento, L. (1997). La scala dell'autostima di Rosenberg: Traduzione e validazione italiana. *Bollettino di psicologia applicata*, *223*, 35 – 44.

Putton, A., & Fortugno, M. (2006). *Affrontare la vita. Che cos'è la resilienza e come svilupparla*. Roma: Carocci Faber.

Rotter, J. B., Seeman, M., & Liverant, S. (1962). Internal vs. external locus of control of reinforcement: A major variable in behavior theory. In N. F. Washburne (Ed.), *Decisions, values, and groups* (pp. 473-516). London: Pergamon.

Sinclair, R., & Oliver, C. (2003). Development and Validation of a Short Measure of Hardiness. Defense Technical Information Center Report.

Sinclair, R. R., & Tetrick, L. E. (2000). Implications of Item Wording for Hardiness Structure, Relation with Neuroticism, and Stress Buffering. *Journal of Research in Personality*, *34*, 1-25.

# Misurare il pregiudizio verso gli anziani: Validazione italiana della *Fraboni Scale of Ageism* e analisi delle differenze per genere ed età

Anna Rosa DONIZZETTI

Dipartimento di Scienze Relazionali "G. Iacono", Università degli Studi di Napoli "Federico II"

ABSTRACT - Assessing the ageism: the Fraboni Scale of Ageism's Italian validation and analysis of differences by gender and age - The aims of this paper are to analyze the psychometric properties, factorial structure and reliability of the Italian version of the Fraboni Scale of *Ageism* (FSA; Fraboni, Saltstone e Hughes, 1990) and to explore differences by participants' gender and age. To this end, we present the results of three studies, involving respectively 571 (age: M = 28.21 years, SD = 9.90, range = 18 to 60 years; sex: male = 15.5%, females = 84.5%), 133 (age: M = 22.11 years, SD = 5.59, range = 19 to 57 years, sex: male = 15.0%, females = 85.0%) and 256 participants (age: M = 39.94 years, SD = 14:47, range = 18 to 65 ; sex: male = 51.6%, females = 48.4%).
The results of the first study, via Exploratory Factor Analysis and Confirmatory Factor Analysis, support a 3-dimensions model (*Separation and avoidance, Stereotypes and antilocution, affective attitudes and discrimination*). Through the second study we have verified the validity of the scale in the Italian context, while the third study tested the stability of the instrument and investigated differences by gender and age. The Fraboni Scale of Ageism is a valuable tool for the detection of stereotypes, prejudices and ageism. The scale may help to strengthen this line of studies in the Italian context. KEY WORDS: Stereotypes, Elderly, Ageism, Discrimination, Fraboni Scale Of Ageism, Ageism, Developmental Scales And Schedules.

RIASSUNTO - Scopo del presente lavoro è quello di pervenire alla validazione italiana della *Fraboni Scale of Ageism* (FSA; Fraboni, Saltstone e Hughes, 1990) e di esplorare le differenze in base al genere e all'età dei partecipanti. A tal fine vengono presentati i risultati di tre studi, che hanno coinvolto rispettivamente 571 (età: *M* = 28.21 anni, *DS* = 9.90, range = 18 - 60 anni; sesso: maschi = 15.5%, femmine = 84.5%), 133 (età: *M* = 22.11 anni, *DS* = 5.59, range = 19 - 57 anni; sesso: maschi = 15.0%, femmine = 85.0%) e 256 partecipanti (età: *M* = 39.94 anni, *DS* = 14.47, range = 18 - 65; sesso: maschi = 51.6%, femmine = 48.4%).
I risultati ottenuti dal primo studio hanno confermato – mediante Analisi Fattoriali Esplorative e Confermative - la struttura trifattoriale della scala (*Separazione ed Evitamento, Stereotipi e Luoghi comuni, Emozioni negative e Discriminazione*). Attraverso il secondo studio è stato possibile verificare la validità della scala in contesto italiano; mentre con il terzo studio è stata testata la stabilità dello strumento e sono state indagate le differenze in base al genere e all'età. La *Fraboni Scale of Ageism* costituisce un valido strumento per la rilevazione di stereotipi, pregiudizi e discriminazioni verso gli anziani e può contribuire a consolidare questo filone di studi nel contesto italiano. PAROLE CHIAVE: Stereotipi, Anziani, Discriminazione, Fraboni Scale Of Ageism, Ageism, Validazione.

## Introduzione

Nonostante l'Italia sia seconda solo al Giappone per numero di over 65, molta poca attenzione è stata rivolta all'*ageism* in rapporto all'invecchiamento della popolazione. Infatti i più noti dizionari di inglese non contengono il termine *ageism*, che in italiano è stato tradotto come ageismo (Salvioli, 2004) o anzianismo (Severgnini, 2006).

La stessa comunità scientifica, di stampo psicologico, ha dato poco risalto a questo fenomeno. Infatti, nelle riviste scientifiche compaiono solo sporadici riferimenti, come quello di Deponte e Vetere (2007) che su Rassegna di Psicologia, analizzano l'*ageism* sotto il profilo degli stereotipi nei confronti degli anziani, con una rassegna degli strumenti di rilevazione. Non si registrano, invece, studi volti alla rilevazione del pregiudizio verso gli anziani, anche se possiamo a tal proposito annoverare la ricerca condotta da Castelli, Zecchini, Deamicis e Sherman (2005) volta a comprendere come viene percepito un giovane che, all'interno del gruppo, utilizza credenze stereotipate per descrivere un uomo anziano. Dai risultati è emerso che è più influente il giovane che utilizza informazioni stereotipate coerenti per descrivere un adulto più anziano (ad esempio, smemorato o solitario), rispetto al giovane che falsifica lo stereotipo utilizzando tratti come attivo e dinamico (quindi informazioni stereotipate incoerenti).

Negli Stati Uniti l'interesse per il pregiudizio verso gli anziani risale alla fine degli anni '60, quando Butler (1969) accostò per primo il termine *"ageism"* a ben più noti costrutti, quali il *racism* e il *sexism*, utilizzando questa espressione per descrivere gli stereotipi, i pregiudizi e le discriminazioni basate sull'età, compreso il pregiudizio verso le persone giovani a cui si fa generalmente riferimento con l'espressione *"ageism giovanile"* (Montessori, 1974; Westman, 1991). Numerosi studi hanno negli anni documentato l'esistenza di atteggiamenti negativi nei confronti delle persone più anziane, sia negli Stati Uniti (Barrow e Smith, 1979; Falk e Falk, 1997; Nuessel, 1982; Palmore, 1982), che in Estremo (Cina, Giappone, Thailandia; cfr. Cuddy *et al.*, 2005) e Medio Oriente (ad esempio la Turchia; cfr. McConatha *et al.*, 2003). Allo stesso tempo, altri studi hanno mostrato solo una lieve tendenza alla discriminazione per età (Bell, 1992; Crockett e Hummert, 1987; Green, 1981; Lutsky, 1980), probabilmente a causa di problemi metodologici insiti nei processi di rilevazione di questo costrutto (Nelson, 2002). Gli studi hanno rilevato, inoltre, che i maschi ed i giovani possiedono un atteggiamento più discriminatorio verso gli anziani rispetto alle donne e agli anziani. Fraboni e colleghi (1990) trovarono, infatti, che le donne canadesi possiedono un più basso livello di *ageism* rispetto agli uomini; anche dagli studi di Kalaver (2001) e di Rupp e colleghi (2005) emerse che gli studenti americani di sesso maschile hanno maggiori pregiudizi delle femmine e che gli studenti più giovani (ventenni) hanno atteggiamenti più discriminatori degli studenti più anziani (tra i trenta e i quaranta anni).

Da una rassegna degli strumenti utilizzati per la rilevazione di questa forma di pregiudizio è stato possibile rilevare che, tra le scale *self-report*, quella che presenta le migliori caratteristiche psicometriche è la *Fraboni Scale of Ageism* (FSA), elaborata da Fraboni, Saltatone e Hughes nel 1990. Questa scala ha riscosso un forte interesse tra gli studiosi del pregiudizio verso gli anziani (Boudjemad e Gana, 2009; Bodner e Lazar, 2008; Rupp, Vodanovich e Credé, 2005) in virtù del suo tentativo di cogliere aspetti multidimensionali dell'*ageism*, rilevando non solo la dimensione cognitiva - che è solo uno degli aspetti del pregiudizio per età così come venne definito da Butler (1980) -, ma anche quella affettiva e comportamentale. Gli autori, ispirandosi alle dimensioni individuate da Allport (1954) e alla definizione formulata da Butler (1969), individuarono tre componenti: *antilocution*, corrispondente ad una avversione generalizzata dettata da idee sbagliate e da disinformazione; *avoidance*, relativa al tentativo di evitare ogni forma di contatto sociale con le persone anziane; e *discrimination*, riferita alle opinioni discriminatorie circa gli anziani e le loro attività.

Per costruire questo strumento, Fraboni e colleghi (1990) condussero uno studio pilota su 100 studenti di scuola superiore. Per selezionare gli item finali della scala fecero successivamente–ricorso ad un campione eterogeneo di 231 studenti e lavoratori tra i 16 e i 65 anni (età media: 31.2 anni) composto prevalentemente da donne (66.0%). Infine, riutilizzarono i 100 partecipanti del loro campione originario per condurre una analisi fattoriale esplorativa limitatamente ai 29 item emersi in precedenza. I tre fattori estratti spiegavano il 37.5% della varianza totale, così suddivisa tra i fattori: *antilocution*: 23.3%, *avoidance*: 7.2%, *discrimination*: 7.0%. L'attendibilità della scala nel suo complesso apparve buona con un *alpha* di Cronbach pari a .86, mentre l'attendibilità delle tre sottoscale risultò, rispettivamente, pari a .76, .77 e .65. Fraboni e colleghi verificarono, infine, la validità di costrutto dello strumento correlandolo con il *Facts on Aging Quiz* (Palmore, 1977) e con l'*Acceptance of Others Scale* (Fey, 1955), ottenendo in entrambi i casi correlazioni significative e di segno negativo.

Rupp, Vodanovich e Credé (2005) cercarono, poi, di esaminare più accuratamente attendibilità, struttura fattoriale e validità di costrutto della FSA attraverso due studi. Nel primo studio contattarono 353 studenti universitari, ai quali fu somministrato un questionario composto, oltre che dalla *Fraboni Scale of Ageism* dall'*Ageing Semantic Differential* (Rosencranz, McNevin, 1969) e dall'*Attitudes Toward Old Persons Scale* (Kogan, 1961). Nel secondo studio vennero coinvolti 201 studenti universitari a cui venne sottoposta la sola *Fraboni Scale of Ageism*. I soggetti del primo studio avevano un'età compresa tra i 17 e i 58 anni (età media: 22.6 anni) ed erano in prevalenza di sesso femminile (70.5%). I partecipanti al secondo studio avevano un'età compresa tra i 17 e i 54 anni (età media: 22.15 anni) ed erano anch'essi composti prevalentemente da donne (71.5%). L'analisi fattoriale esplorativa condotta sui 29 item della scala fece emergere una soluzione trifattoriale lievemente diversa da quella evidenziata da Fraboni e colleghi (1990), ma comunque coerente con gli obiettivi originari della scala. Il primo fattore, composto da 10 item (*alpha*=.79) è molto simile al fattore *antilocution* di Fraboni e colleghi (1990), riferendosi alla dimensione co-

gnitiva dell'*ageism*, fu definito *stereotypes*; il secondo fattore, anch'esso composto da 10 item (*alpha*=.76) fu definito *separation* ed era molto vicino al fattore *avoidance* di Fraboni e colleghi; infine, il terzo fattore (*alpha*=.70), composto da 5 item, conteneva sia item del fattore *avoidance* sia del fattore *discrimination* di Fraboni e colleghi, ma per il forte tono affettivo venne definito *affective attitudes*. I restanti 4 item vennero eliminati perché avevano saturazioni ritenute non soddisfacenti in quanto inferiori a .40. Tali risultati, sono stati anche sottoposti ad analisi fattoriale confermativa, i cui esiti pur non essendo eccellenti, sono stati comunque migliori della soluzione monofattoriale e di quella proposta da Fraboni e colleghi (1990).

Bodner e Lazar (2008) hanno effettuato un'ulteriore verifica delle proprietà psicometriche di questo strumento considerando un campione di 491 studenti israeliani (età media: 27.9; range: 17.5-45.5), ipotizzando che la struttura dell'*ageism* non assomigliasse a quelle precedentemente emerse a causa delle forti differenze culturali esistenti tra Israele da un lato e Canada e America dall'altro. I risultati mostrarono che, nonostante le innegabili differenze culturali, si mantiene stabile una struttura trifattoriale, lievemente diversa per distribuzione degli item ma compatibile con quella dei precedenti studi. La soluzione fattoriale, che non comprendeva sette item ritenuti non pertinenti per il contesto israeliano, spiegava nel suo complesso il 43.0% della varianza, così distribuita tra le tre dimensioni: 18.2%, 13.7%, 11.1%. Il primo fattore, composto da 9 item, venne denominato *Avoidance* e somigliava al fattore *avoidance* individuato da Fraboni e colleghi (1990) e al fattore *separation* identificato da Rupp e colleghi (2005); il secondo fattore, costituito da 7 item, simile al fattore *discrimination* di Fraboni e colleghi e *affective attitude* di Rupp e colleghi, venne chiamato *Contribution*; infine, il terzo fattore, composto da 6 item, venne denominato *Stereotype* ed era essenzialmente identico al fattore *antilocution* di Fraboni e colleghi ed allo *stereotype* di Rupp e colleghi. I punteggi degli alpha di Cronbach per le tre dimensioni erano rispettivamente pari a: .79, .69, .67.

C'è da dire, però, che ai fini della validazione sia Rupp, Vodanovich e Credé (2005) che Bodner e Lazar (2008) considerarono validi anche item che saturavano su più di un fattore.

Più di recente è stata effettuato da Boudjemad e Gana (2009) l'adattamento francese della *Fraboni Scale of Ageism*. Lo studio è stato condotto con la partecipazione di 323 soggetti, prevalentemente studenti (88.0%) e donne (62.8%) con una età media di 23.31 anni (*D.S.* = 7.68). Le procedure di elaborazione condotte hanno reso necessaria l'eliminazione di nove item a causa dei bassi punteggi di correlazione item-totale. Le analisi fattoriali confermative, sono state condotte considerando sia il modello trifattoriale proposto da Rupp e colleghi (2005) con 23 item, sia un modello che riprende gli stessi tre fattori limitatamente, però, ai 14 item risultati validi dalla precedente fase di analisi. Dai risultati è emerso che il modello a 14 item è migliore anche se si è resa necessaria la correlazione tra gli errori di rilevazione di alcuni item per poter migliorare ulteriormente le stime. Gli autori suggeriscono, però, l'utilizzo di un punteggio unico di scala a causa della forte correlazione tra le dimensioni (.81 e .96). Il modello monofattoriale è stato anch'esso testato ed è emerso che il modello ad un unico fattoriale modificato (cioè che prevede la correlazione tra gli errori di rilevazione) è soddisfacente anche se il modello trifattoriale a 14 item possiede punteggi lievemente migliori.

**Obiettivi e ipotesi**

L'intento di questo lavoro è quello di pervenire alla validazione della versione italiana della *Fraboni Scale of Ageism* (FSA) e di verificare l'esistenza di differenze per genere ed età nel contesto italiano. A tal fine saranno presentati tre studi.

Il primo studio, ha come obiettivo quello della verifica delle proprietà psicometriche della versione italiana della scala, previa traduzione dello strumento originario, ipotizzando una struttura trifattoriale, in linea con le validazioni ottenute in altri contesti. Per verificare l'ipotesi, saranno testati i modelli proposti da Fraboni e colleghi (1990) e da Rupp e colleghi (2005) mediante analisi fattoriali confermative; in caso di esito negativo sarà indagata la dimensionalità della scala mediante procedure esplorative per proporre un nuovo modello fattoriale da sottoporre a successiva conferma.

Il secondo studio, ha come obiettivo quello di valutare la validità della versione italiana della scala. In particolare sarà testata la validità discriminante mediante la valutazione della correlazione tra la *Fraboni Scale of Ageism* e le scale di rilevazione del pregiudizio manifesto e latente verso i marocchini, con l'ipotesi che siano positivamente, ma lievemente correlate.

Il terzo studio, ha lo scopo di verificare la stabilità dello strumento e di indagare le differenze per genere ed età con l'ipotesi che, coerentemente alla letteratura di riferimento, i maschi ed i giovani possiedono più elevati stereotipi e pregiudizi.

*PRIMO STUDIO: VERIFICA DELLE PROPRIETÀ PSICOMETRICHE*

*Partecipanti*

La traduzione italiana della scala di rilevazione degli stereotipi e dei pregiudizi verso gli anziani è stata somministrata a 639 soggetti del Sud Italia, anche se le analisi sono state condotte considerando solo i 571 partecipanti, che avevano eseguito bene il compito e risposto a tutti gli item della scala. Il campione (50.3% studenti e 49.7% non studenti) si compone prevalentemente di donne (84.5%) con una età media di 28.21 anni (*DS* = 9.90; range = 18 - 60 anni). Quasi tutti i partecipanti (81.7%) hanno conseguito il diploma di scuola media superiore, il 16.0% si è fermato alla scuola media inferiore, mentre una ridotta percentuale di soggetti si distribuisce tra elementari, diploma di laurea e laurea. Infine, per l'orientamento religioso, l'89.1% è cattolico, di cui solo il 47.0% è praticante. Quanto all'orientamento politico, più della metà dei partecipanti si è dichiarata orientata a sinistra (54.1%), ma numerosi sono stati anche quelli che hanno affermato di non avere uno specifico orientamento politico (32.8%).

*Strumenti*

È stato autosomministrato un questionario composto dalla *Fraboni Scale of Ageism* e da una scheda di rilevazione dei dati socio demografici.

La *Fraboni Scale of Ageism* proposta da Fraboni, Saltstone e Hughes (1990) consta nella versione originaria di 29 item valutati su una scala a quattro punti (da 1 = completamente in disaccordo a 4 = completamente d'accordo) e introdotti dalla seguente consegna: "Pensando agli anziani, esprimi il tuo giudizio su ognuna delle seguenti frasi".

Trattandosi di uno strumento in lingua inglese, mai tradotto e validato in italiano, si è proceduto, con il metodo della *translation back-translation* (Van der Vijver e Leung, 1997), alla traduzione prima dall'inglese all'italiano e poi dall'italiano all'inglese. Le traduzioni sono state effettuate da due traduttori indipendenti di madre lingua inglese e le due versioni, quella originale e quella ritradotta, sono state confrontate tra di loro fino ad arrivare alla versione italiana finale.

La formulazione linguistica di alcuni item è stata lievemente modificata per renderli più comprensibili ed adatti al contesto italiano, senza comunque alterarne il senso iniziale. Queste operazioni sono state effettuate con la supervisione di un madrelingua inglese e di più giudici esperti.

*Procedure di elaborazione dei dati*

Per le analisi fattoriali confermative si è fatto ricorso al programma Lisrel 8.54 (SSI, 2001). Come metodo per la stima dei parametri è stato utilizzato l'*Unweighted Least Square* (ULS), più robusto in caso di distribuzioni non normali. Per supportare la scelta del modello da accettare sono stati considerati i seguenti indici: il *chi quadro* ($\chi^2$), il *rapporto tra chi quadro e gradi di libertà* ($\chi^2$/df), l'*indice non normalizzato di adattamento* (NNFI - Nonnormed Fit Index), l'*indice comparativo di adattamento* (CFI), l'*indice di bontà dell'adattamento* (GFI), l'*indice corretto di bontà dell'adattamento* (AGFI), la *radice quadrata della media dei residui al quadrato* (SRMS) e la *radice quadrata della media degli errori di approssimazione al quadrato* (RMSEA). Per risultare soddisfacente il chi quadro deve possedere una probabilità maggiore di .10, ma dal momento che tale indice risente della numerosità del campione si prenderà in considerazione soprattutto il rapporto tra questa misura e i rispettivi gradi di libertà, che deve mantenersi compreso tra 1 e 3. Inoltre gli indici NNFI, CFI, GFI e AGFI devono essere superiori a .90; i valori dell'SRMS, devono essere quanto più possibile bassi (va utilizzato solo per comparare i modelli); e l'RMSEA deve essere inferiore a .05, anche se già valori inferiori a .08 sono considerati accettabili.

L'analisi della coerenza interna, dell'affidabilità e l'analisi fattoriale esplorativa sono state effettuate mediante il software SPSS 16.0 (SPSS, 2007a,b). In particolare, l'analisi della coerenza interna, per l'individuazione degli elementi della scala che non sono coerenti con gli altri, è stata verificata attraverso l'analisi degli indici corretti di *correlazione elemento-scala* (o correlazione item-totale), i cui punteggi devono essere superiori a .30 in valore assoluto (Nunnally e Bernstein, 1994); l'affidabilità, per giudicare il grado complessivo di coerenza interna della scala, è stata testata attraverso il coefficiente *alpha di Cronbach*, i cui valori vengono giudicati inadeguati se inferiori a .60, soddisfacenti se compresi tra .60 e .69, buoni se compresi tra .70 e .79, mol-

to buoni se compresi tra .80 e 89, ottimi se uguali o maggiori di .90 (Nunnally e Bernstein, 1994); l'analisi fattoriale esplorativa, per l'individuazione delle dimensioni latenti, è stata calcolata utilizzando come metodo di estrazione dei fattori l'*Unweighted Least Square* (ULS) con rotazione Promax, a causa della forte relazione tra i fattori stessi (Nunnally e Bernstein, 1994) e normalizzazione di Kaiser. Ci si è avvalsi, poi, dello *scree test* (Catell, 1965) per l'individuazione del numero di fattori con autovalore maggiore di 1 da interpretare ed è stato utilizzato il criterio delle saturazioni ≥.35 per la scelta degli item da mantenere nell'analisi. Sono stati, inoltre, considerati il test di sfericità di Bartlett (Bartlett, 1954) per valutare se fosse possibile applicare il modello di analisi fattoriale e la misura di Kaiser-Meyer-Olkin (KMO; Kaiser, 1970) per valutare l'adeguatezza campionaria.

## *RISULTATI DEL PRIMO STUDIO*

Prima fase: verifica dei modelli fattoriali proposti da fraboni e colleghi (1990) e da rupp e colleghi (2005)

*Analisi degli item*

Un primo passo per la validazione dello strumento è la verifica delle proprietà degli item. A tal fine sono state considerate asimmetrie e curtosi. Per quanto riguarda l'analisi delle curve delle risposte è emerso che sette item (25,18,11,12,14, 20 e 13) possiedono valori di asimmetria e/o curtosi superiori ad 1 in valore assoluto.

*Analisi fattoriali confermative*

Per la validazione della scala si è proceduto, previo reversaggio degli item a polarità invertita, alla verifica sia del modello proposto da Fraboni e colleghi (1990) sia di quello proposto da Rupp e colleghi (2005), mediante analisi fattoriali confermative con il metodo *Unweighted Least Square*, a causa delle distribuzione anomala delle curve di risposta di alcuni item come precedentemente descritto. Gli indici di adattamento dei modelli sono stati riportati in tabella 1 assieme ai risultati ottenuti da Rupp e colleghi applicando ai loro dati sia il modello proposto da Fraboni che quello emerso dalla loro analisi fattoriale esplorativa.

**Tab. 1 - Comparazione tra i valori degli indici di adattamento del presente studio e di quello di Rupp e colleghi (2005), relativamente ai modelli fattoriali proposti da Fraboni e colleghi (1990) e da Rupp e colleghi (2005)**

| *DESCRIZIONE* | $\chi^2$ | df | $\chi^2$/df | RMSEA | CFI | GFI | AGFI |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Modello di Fraboni e colleghi | | | | | | | |
| Dati dello studio di Rupp e colleghi | - | - | - | .062 | .81 | .85 | .83 |
| *Dati del presente studio* | *1354.19* | *374* | *3.62* | *.068* | *1* | *.95* | *.95* |
| Modello di Rupp e colleghi | | | | | | | |
| Dati dello studio di Rupp e colleghi | - | - | - | .050 | .94 | .95 | - |
| *Dati del presente studio* | *769.48* | *227* | *3.39* | *.065* | *1* | *.96* | *.96* |

Come si evince dai dati riportati in tabella 1, è possibile osservare che sia il modello di Fraboni e colleghi (1990) sia quello di Rupp e colleghi (2005) registrano indici di *fit* molto buoni. Dalla lettura degli output si possono, però, cogliere alcuni suggerimenti per il miglioramento dei modelli. In particolare i *modification index* (*m.i.*) di lambda suggeriscono, nel caso del modello di Fraboni, diversi possibili spostamenti degli item da una dimensione ad un'altra, tra cui lo spostamento dell'item 13 dalla prima alla seconda dimensione (*m.i.* = 152.57), dell'item 25 dalla terza alla seconda (*m.i.* = 49.11), dell'item 15 dalla seconda alla prima (*m.i.* = 38.41) o dalla seconda alla terza (*m.i.* = 37.09). Allo stesso modo, l'output del modello di Rupp suggerisce lo spostamento dell'item 23 dalla terza dimensione alla prima (*m.i.* = 1239.64), dell'item 9 dalla prima alla terza (*m.i.* = 64.88), dell'item 15 dalla seconda alla prima (*m.i.* = 26.41), solo per citare quelli più rilevanti. Questo sta ad indicare che in entrambi i modelli vi sono item che incidono su più dimen-

sioni, come era apparso già chiaramente dall'analisi fattoriale esplorativa condotta da Rupp e colleghi (2005). Infatti, in tale analisi era emerso che l'item 23, oltre ad avere una elevata saturazione sulla terza dimensione (.47), possedeva sa-saturazioni elevate anche sulla prima (.32) e sulla seconda (.39); allo stesso modo anche l'item 9 saturava sia sulla prima dimensione (.48) sia sulla terza (.35) sia sulla seconda (.29); come questi anche altri item possedevano saturazioni elevate su più fattori (cfr. Rupp e colleghi, 2005). Alla luce di queste considerazioni e dei risultati ottenuti si è ritenuto opportuno procedere ad una più accurata esplorazione dei dati in nostro possesso.

Seconda fase: analisi esplorativa e confermativa della struttura fattoriale della versione italiana della Fraboni Scale of Ageism

*Analisi della consistenza interna e della dimensionalità dello strumento*

L'analisi della consistenza interna è stata effettuata mediante la correlazione corretta tra ciascun item e l'intera scala, da cui è emerso che gli item 20, 24, 25 e 29 (appendice 1) hanno un punteggio non soddisfacente, pertanto, non sono stati considerati nelle successive analisi. Per i restanti item i coefficienti variano tra .57 (item 13) e .30 (item 27).

La dimensionalità della scala è stata indagata tramite l'analisi fattoriale esplorativa (metodo *Unweighted Least Square*). Il test di sfericità di Bartlett è significativo: $\chi^2(300)=3325{,}363$ (p<.000), così come soddisfacente è il test di adeguatezza campionaria di Kaiser-Meyer-Olkin, pari a .88.

Considerando gli autovalori maggiori di 1 emerge una soluzione fattoriale a sei dimensioni, ma in base alla lettura dello *scree-test* si è deciso di interpretare solo le prime tre dimensioni (autovalori: 5.99; 1.87; 1.57; 1.16; 1.08; 1.03), coerentemente al quadro teorico di riferimento. Successivamente, sono stati progressivamente eliminati gli item 9, 10, 15, 23, 26 e 28 (appendice 1), con saturazioni <.35 e con saturazioni elevate su più fattori, giungendo così ad una soluzione trifattoriale composta da 19 item, la cui varianza totale è risultata pari a 31.13%. Nella tabella 2 vengono riportati gli item con relative saturazioni, correlazioni item-totale, *alpha* se l'item è eliminato, oltre che l'indicazione della dimensione a cui ciascun item appartiene nelle validazioni della scala effettuate da Fraboni e colleghi (1990) e da Rupp e colleghi (2005).

**Tab. 2 - Analisi fattoriale esplorativa della *Fraboni Scale of Ageism***

| | **Fattori** | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **1** | **2** | **3** | *Corr. item-totale* | *Alpha se l'item è eliminato* | Rupp *et al.* (2005) | Fraboni *et al.* (1990) |
| Percentuale di varianza | 20.53 | 5.80 | 4.81 | | | | |
| *Alpha* | .78 | .74 | .62 | | | | |
| ***F1: Separazione ed Evitamento*** | | | | | | | |
| 11. Qualche volta evito il contatto oculare con le persone anziane quando le vedo | **.80** | -.10 | -.06 | *.60* | *.72* | Separation | Avoidance |
| 12. Non mi piace quando un anziano tenta di fare conversazione con me | **.75** | -.06 | -.05 | *.58* | *.73* | Separation | Avoidance |
| 14. Sentirsi depressi è un sentimento comune quando si è in compagnia degli anziani | **.59** | .07 | .00 | *.54* | *.74* | Separation | Avoidance |
| 18. È meglio che le persone anziane vivano dove non infastidiscono nessuno | **.57** | -.01 | -.02 | *.51* | *.75* | Separation | Discrimination |
| 13. Non ci si può aspettare una conversazione complessa ed interessante dalla maggior parte delle persone anziane | **.50** | .16 | .12 | *.54* | *.74* | Separation | Antilocution |
| 17. Le persone anziane non hanno realmente bisogno di usare le nostre strutture sportive comunali | **.39** | .05 | .11 | *.41* | *.78* | Separation | Discrimination |
| ***F2: Stereotipi e Luoghi comuni*** | | | | | | | |
| 3. Molti anziani vivono soltanto nel ricordo del passato | -.06 | **.60** | -.08 | *.45* | *.72* | Stereotypes | Antilocution |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 2. Molti anziani non sono interessati a fare nuove amicizie, preferendo invece la cerchia di amici che hanno da anni | -.06 | **.59** | -.06 | *.45* | *.72* | Stereo-types | Antilocu-tion |
| 8. Gli anziani si lamentano più delle altre perso-ne | -.03 | **.56** | .00 | *.46* | *.71* | Stereo-types | Antilocu-tion |
| 1. Molti anziani sono avari e accumulano soldi e possedimenti | -.01 | **.54** | .03 | *.46* | *.71* | Stereo-types | Antilocu-tion |
| 7. La maggior parte degli anziani possono irritare perché raccontano più volte le stesse storie | .06 | **.51** | .02 | *.45* | *.71* | Stereo-types | Antilocu-tion |
| 5. Molti anziani sono più contenti quando stanno con le persone della loro età | .01 | **.48** | -.01 | *.42* | *.72* | Stereo-types | Antilocu-tion |
| 6. Si sostiene che la maggior parte degli anziani abbiano poca igiene personale | .09 | **.42** | .03 | *.42* | *.72* | Stereo-types | Antilocu-tion |
| 4. Alla maggior parte degli anziani non dovrebbe essere affidata la cura dei neonati | .02 | **.41** | .08 | *.39* | *.73* | Stereo-types | Antilocu-tion |
| ***F3: Emozioni negative e Discriminazione*** | | | | | | | |
| 22. La maggior parte delle persone anziane sono interessanti * | -.07 | -.07 | **.70** | *.45* | *.52* | Affec-tive Attitudes | Discrimi-nation |
| 19. La compagnia della maggior parte delle per-sone anziane è piuttosto divertente * | -.05 | .00 | **.61** | *.42* | *.54* | Affec-tive Attitudes | Discrimi-nation |
| 21. Le persone anziane dovrebbero essere inco-raggiate a parlare apertamente di politica * | .05 | .01 | **.45** | *.37* | *.56* | Affec-tive Attitudes | Discrimi-nation |
| 27. Le persone anziane possono essere molto creative * | .00 | .05 | **.37** | *.30* | *.60* | Exclu-ded | Avoidan-ce |
| 16. Gli anziani dovrebbero sentirsi i benvenuti agli incontri sociali dei giovani * | .11 | .00 | **.36** | *.33* | *.59* | Separa-tion | Avoidan-ce |

** Item a polarità invertita*

Gli item che hanno saturazioni elevate (da .80 a .39) sulla prima componente sono caratterizzati da contenuti che si riferiscono al tentativo di evitare qualsiasi forma di contatto con la persona anziana, sia di tipo visivo e conversazionale che fisico vero e proprio, come ad innalzare una barriera che separi dalle persone anziane perché da esse non ci si può aspettare nulla di interessante. Per questo motivo tale fattore, composto da 6 item, è stato denominato *Separazione ed Evitamento* (20.53% della varianza totale), mutuando le etichette utilizzate dagli autori di riferimento.

Sulla seconda componente troviamo gli 8 item (saturazioni comprese tra .60 e .41) che si riferiscono a tutti quei luoghi comuni e percezioni stereotipate che riguardano gli anziani, come ad esempio il loro guardare al passato, l'essere chiusi al nuovo, l'essere avari, poco attenti all'igiene personale, ecc. Pertanto, tale dimensione è stata definita *Stereotipi e Luoghi comuni* (5.80% della varianza totale).

Infine, la terza componente, denominata *Emozioni negative e Discriminazione* (4.81% della varianza totale), è data da 5 item (saturazioni comprese tra .70 e .36) che esprimono la dimensione affettiva del pregiudizio, che se espressa in termini negativi alimenta atteggiamenti discriminatori verso gli anziani.

*Affidabilità*

Attraverso l'*alpha* di Cronbach è stato possibile verificare l'affidabilità dello strumento, che nel suo complesso è risultata molto buona essendo il suo punteggio pari a .82. Inoltre, l'affidabilità è stata verificata anche per ciascuna delle dimensioni emerse dall'analisi fattoriale esplorativa: risulta che l'indice per la prima dimensione è pari a .78, per la seconda a .74 e per la terza a .62.

*Analisi fattoriale confermativa*

A questo punto si è proceduto sottoponendo a verifica il modello suggerito dall'analisi fattoriale

esplorativa appena presentata. Sono state condotte una serie di analisi fattoriali confermative con il metodo *Unweighted Least Square*, in cui sono stati messi a confronto un modello monofattoriale, un modello a tre fattori obliqui ed uno a tre fattori ortogonali, prevedendo le correlazioni tra le variabili latenti come era già stato fatto da Rupp e colleghi (2005) (tabella 3).

**Tab 3 - Indici di adattamento dei modelli di analisi fattoriale confermativa a tre fattori obliqui e ortogonali**

| DESCRIZIONE | $\chi^2$ | df | $\chi^2$/df | RMSEA | NNFI | CFI | GFI | AGFI | SRMR |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Monofattoriale | 966.24 | 152 | 3.56 | .097 | .99 | .99 | .94 | .93 | .077 |
| Trifattoriale obliquo | 540.90 | 152 | 3.56 | .067 | .89 | .91 | .83 | .79 | .130 |
| Trifattoriale ortogonale | 344.95 | 149 | 2.32 | .048 | 1.02 | 1 | .98 | .97 | .044 |

Il modello che presenta migliori indici di adattamento è quello trifattoriale ortogonale. Non vi sono valori di *modification index* che suggeriscano spostamenti di item o altre variazioni nel modello.

Le saturazioni, tutte significative, confermano il legame tra item e variabile latente rispettiva; in particolare, i punteggi della soluzione completamente standardizzata della dimensione *Separazione ed Evitamento* vanno da .50 a .73, della dimensione *Stereotipi e Luoghi comuni* da .49 a .58 e del fattore

*Emozioni negative e Discriminazione* da .43 a .53. Inoltre, le tre dimensioni latenti risultano correlate tra loro, in particolare, la dimensione *Separazione ed Evitamento* è correlata sia con la dimensione

*Stereotipi e Luoghi comuni* ($r$ = .59) sia con il fattore *Emozioni negative e Discriminazione* ($r$ = .53), mentre la correlazione tra queste ultime due dimensioni latenti ($r$ = .40) risulta lievemente più debole ma comunque significativa.

## Secondo studio: verifica della validità

### *PARTECIPANTI*

Per verificare la validità della scala sono stati contattati 133 soggetti (94.7% studenti e 5.3% non studenti). L'85.0% sono di sesso femminile, mentre il restante 15.0% sono maschi. L'età varia dai 19 ai 57 anni, con un media di 22.11 anni (DS = 5.59). La quasi totalità dei partecipanti ha conseguito il diploma di scuola media superiore (93.2%), mentre il 6.8% possiede la laurea. Più della metà (60.9%) sono cattolici, con una prevalenza tra questi di non praticanti (35.3%), vi è inoltre una discreta presenza di atei (27.8%) e di appartenenti ad altre religioni (11.3%). Infine, per quel che concerne l'orientamento politico, molto numerose sono le persone che si definiscono di sinistra (71.4%), seguite da coloro che si dichiarano non appartenenti ad alcun schieramento politico (17.3%), mentre solo l'11.3% si definisce di destra.

### *STRUMENTI*

È stato autosomministrato un questionario composto da più scale.

È stata utilizzata la versione italiana della *Fraboni Scale of Ageism*, validata nel primo studio e che, come si è detto, consta di 19 item. L'attendibilità dello strumento nel suo complesso è risultata buona (alpha =.73).

È stato, inoltre, rilevato il *pregiudizio manifesto e latente* verso i marocchini mediante l'adattamento italiano di Arcuri e Boca (1996) dell'omonima scala di Pettigrew e Meertens (1995). La scala è composta da 20 item di tipo Likert a 5 modalità (da 1 = assolutamente in disaccordo a 5 = assolutamente d'accordo). L'attendibilità delle due dimensioni è buona, con un punteggio di alpha pari a .72 per il pregiudizio manifesto e a .75 per quello latente.

Il questionario si chiudeva con una scheda per la rilevazione dei dati socio-demografici.

### *Procedure di elaborazione dei dati*

Per l'analisi delle correlazioni ci si è avvalsi dell'indice di Pearson, calcolato mediante il software SPSS 16.0 (SPSS, 2007a,b).

### *RISULTATI DEL SECONDO STUDIO*

#### *Correlazioni tra la Fraboni Scale of Ageism e le altre misure*

Coerentemente alle ipotesi formulate la *Fraboni Scale of Ageism* è significativamente correlata con le scale di pregiudizio manifesto e latente verso i marocchini. In particolare, la correlazione con la dimensione manifesta del pregiudizio etnico (r = .29; p ≤. 01) è più forte rispetto a quella con il pregiudizio latente (r = .22; p ≤. 05), anche se nel complesso i punteggi assumano valori non particolarmente elevati, tali da poter sostenere che i costrutti in questione sono differenti pur facendo riferimento alla stessa macroarea del pregiudizio, attestando pertanto la validità discriminante.

## Terzo studio: stabilità dello strumento e differenze per genere ed età

*Partecipanti*

Il terzo studio ha interessato 268 partecipanti del Sud Italia (80.9% non studenti e 19.1% studenti), che in fase di elaborazione dei dati sono stati ridotti a 256 eliminando i questionari con risposte mancanti. Questo gruppo è equilibrato per sesso e per età. In particolare il 51.6% dei partecipanti è di sesso maschile, mentre il restante 48.4% di sesso femminile; per quel che concerne l'età, il range va dai 18 ai 65 anni, con una età media di 39.94 anni (*DS* = 14.47), raggruppabile in tre fasce d'età: giovani (18 – 30; 35.6%), giovani adulti (31 – 50; 35.6%) ed adulti (51 – 65; 28.8%). Il 62.6% dei partecipanti ha conseguito la licenza di scuola media superiore, il 20.9% la laurea, il 14.2% la licenza di scuola media inferiore e il 2.3% la licenza elementare. L'84.3% dei partecipanti sono di religione cattolica, con una prevalenza di non praticanti (46.3%). Infine, rispetto all'orientamento politico prevalgono coloro con orientamento di sinistra (48.8%), mentre la parte restante si divide tra orientamento di destra (27.6%) e nessun orientamento politico (23.6%).

*STRUMENTI*

È stato autosomministrato un questionario composto dalla versione italiana della *Fraboni Scale of Ageism*, validata nel primo studio (alpha =.79) e da una scheda di rilevazione dei dati socio demografici.

*Procedure di elaborazione dei dati*

Per le analisi confermative sono state seguite le medesime procedure e criteri precedentemente descritti; mentre le analisi descrittive e della varianza univariata sono state effettuate mediante il software SPSS 16.0 (SPSS, 2007a,b).

*RISULTATI DEL TERZO STUDIO*

*Verifica della stabilità dello strumento*

*Analisi fattoriale confermativa*

Per verificare la stabilità della struttura fattoriale emersa nel primo studio è stata effettuata una analisi fattoriale confermativa a partire dai dati raccolti nel terzo studio. I risultati ottenuti sono molto soddisfacenti ($\chi^2$/df = 1.99, RMSEA = .06, NNFI = 1.04, CFI = 1, GFI = .95, AGFI = .94, SRMR = .06).

Analizzando i punteggi della soluzione completamente standardizzata emerge che le stime – tutte significative - sul fattore *Separazione ed Evitamento* vanno da .34 a .71, sulla dimensione *Stereotipi e Luoghi comuni* da .35 a .59 e sul fattore *Emozioni negative e Discriminazione* da .28 a .59. Significative anche le correlazioni, tutte di segno positivo, tra le dimensioni latenti: in particolare, la dimensione *Separazione ed Evitamento* è correlata sia con la dimensione *Emozioni negative e Discriminazione* (r = .58) sia con il fattore *Stereotipi e Luoghi comuni* (r = .52), mentre la correlazione tra queste ultime due dimensioni latenti (r = .23) risulta più debole ma comunque significativa.

Anche in questo caso non vi sono valori di *modification index* che suggeriscano spostamenti di item o altre variazioni nel modello.

*Affidabilità*

L'affidabilità dello strumento è risultata buona sia nel complesso (alpha =.79) che nelle tre dimensioni latenti (*Separazione ed Evitamento*: α = .76, *Stereotipi e Luoghi comuni*: α = .73, *Emozioni negative e Discriminazione*: α = .60).

*Differenze per genere ed età*

*Analisi descrittive e della varianza*

Dalle analisi descrittive, condotte per valutare gli atteggiamenti dei partecipanti, sono emersi punteggi più elevati ma comunque nella media rispetto alla dimensione denominata *Stereotipi e Luoghi comuni* (*M* = 2.43; *DS* = .49), mentre pun-

teggi al di sotto della media sono stati rilevati sia per la dimensione *Separazione ed Evitamento* (*M* = 1.57; *DS* = .52), sia per quella *Emozioni negative e Discriminazione* (*M* = 2.02; *DS* = .48).

Sono state condotte, inoltre, analisi della varianza univariata per verificare le differenze per genere ed età in relazione alle tre dimensioni dello strumento. Dalle analisi condotte considerando il genere è emerso che i maschi (*M* = 2.10) rispetto alle femmine (*M* = 1.93) possiedono più elevati livelli di *Emozioni negative e Discriminazione* [$F(1,254) = 8.166$; $p = .005$]. Rispetto a questa stessa dimensione sono emerse differenze significative anche in base all'età ($F(1,254) = 3.006$; $p = .05$): più precisamente, alla luce anche dei risultati del test post hoc di Tukey, i giovani (*M* = 2.12) tendono a sperimentare maggiori emozioni negative e ad adottare comportamenti più discriminatori rispetto agli adulti (*M* = 1.94), mentre i giovani adulti (*M* = 2.00) si pongono in una posizione intermedia. Non sono state registrate differenze significative né rispetto al genere né rispetto all'età in relazione alle dimensioni *Stereotipi e Luoghi comuni* e *Separazione ed Evitamento.*

## Discussione e conclusioni

Primario obiettivo del presente studio è stato quello di pervenire alla validazione italiana della *Fabroni Scale of Ageism*. A tal fine, si è proceduto alla traduzione dello strumento e alla verifica dei modelli trifattoriali proposti da Fraboni e colleghi e da Rupp e colleghi, che pur mostrando buoni indici di *fit*, non sono stati considerati pienamente adeguati a causa della presenza di numerosi *modification index* che suggerivano lo spostamento di item da una dimensione ad un'altra. Ciò ha richiesto una esplorazione più accurata dei dati con analisi delle caratteristiche degli item e della struttura fattoriale: quattro item sono risultati non coerenti con l'intero set di item della scala e quindi eliminati; sette item sono risultati anomali avendo distribuzioni delle risposte asimmetriche e ciò ha richiesto il ricorso ad un metodo di estrazione dei fattori e di stima dei parametri che fosse più robusto data la non normalità delle curve di risposta di questi item; sei item, infine, sono stati eliminati poiché possedevano saturazioni elevate su più fattori. Il ricorso a criteri più stringenti nelle varie fasi del processo di validazione ha consentito di ottenere un risultato più soddisfacente sia rispetto alle analisi esplorative che a quelle confermative. Infatti, l'eliminazione di alcuni item, soprattutto quelli con saturazioni elevate su più dimensioni, ha permesso di avere un quadro più chiaro dell'appartenenza di ciascun item alla dimensione latente corrispondente rispetto a quanto emerso dallo studio di Rupp e colleghi (2005) o anche di Bodner e Lazar (2008), che includevano nell'analisi anche item che saturavano su più dimensioni.

Sia le analisi esplorative che quelle confermative sostengono una struttura a tre fattori, seppur con delle differenze nella distribuzione degli item soprattutto rispetto al modello proposto da Fraboni e colleghi. In particolare, gli item delle dimensioni *Separazione ed Evitamento* e *Stereotipi e Luoghi comuni* appartengono, nella validazione di Rupp e colleghi, rispettivamente alle dimensioni *Separation* e *Stereotypes*; mentre gli item della dimensione *Emozioni negative e Discriminazione* coincidono solo in parte con gli item del fattore *Affective Attitudes*, comprendendo anche un item escluso ed un item della dimensione *Separation*. Confrontando il risultato emerso da questo studio con quello di Fraboni e colleghi, si può osservare che il primo fattore, *Separazione ed Evitamento*, si compone di item che nella validazione originaria appartengono alle dimensioni *Avoidance, Discrimination* e *Antilocution*; il secondo fattore, *Stereotipi e Luoghi comuni*, coincide con il fattore *Antilocution*; infine, la dimensione *Emozioni negative e Discriminazione* contiene item che nella validazione di Fraboni appartengono alle dimensioni *Discrimination* e *Avoidance*. Non trova conferma, invece, l'ipotesi della monofattorialità sostenuta da Boudjemad e Gana (2009), infatti, le correlazioni emerse tra le dimensioni dello strumento non sono tali da ipotizzare una struttura monofattoriale e i risultati dell'analisi confermativa evidenziano valori delle stime migliori per il modello a tre fattori rispetto a quello ad una sola dimensione.

I risultati attestano la bontà delle caratteristiche psicometriche della scala. I valori di varianza spiegata, la saturazione degli item su ciascun fattore, l'Alpha di Cronbach della scala e delle sottodimensioni possono essere considerati molto soddisfacenti, come pure la validità discriminante, vista la correlazione significativa con il pregiudizio etnico indice della condivisione di una base comune che è il rifiuto dell'altro.

Inoltre, la struttura fattoriale emersa possiede una buona stabilità. Infatti, le analisi confermative condotte sui partecipanti al terzo studio, equilibrati per sesso e per età, hanno confermato i risultati ottenuti con il primo studio.

La multidimensionalità della scala di rilevazione del pregiudizio verso gli anziani, come emersa in questo studio e in altri precedentemente condotti in altri contesti, è espressione della generalizzabilità della struttura dello strumento. Pertanto si può concordare sul carattere panculturale dell'*ageism* (McConatha *et al.*, 2004; Cuddy *et al.*, 2005; Yun e Lachman, 2006), frutto secondo Branco e Williamson (1982) di una serie di cambiamenti avvenuti nelle società moderne, quali: i progressi nella terapia medica che hanno aumentato le dimensioni della popolazione anziana; gli sviluppi tecnologici che creano nuove forme di lavoro che consentono alle persone anziane di lavorare; la mancanza di radicamento dei giovani, che fa perdere i legami con i loro parenti più anziani e la crescente conoscenza basata su internet, piuttosto che sulla saggezza e l'esperienza degli anziani. Questi cambiamenti hanno avuto luogo in tutti i paesi moderni e malgrado le tendenze collettiviste di alcune società, sono prevedibili delle somiglianze nella struttura dell'*ageism* (Bodner e Lazar, 2008). Se da un lato la struttura dell'*ageism* non subisce cambiamenti in base alla cultura, allo stesso tempo, sono proprio le specificità culturali che ne determinano delle diverse modulazioni delle strutture, con la diversa distribuzione di alcuni item. Meno pertinente appare al riguardo una interpretazione dei risultati secondo il corollario che vede in opposizione le culture individualiste e quelle collettiviste. Infatti, la struttura trifattoriale è sempre stata replicata, a prescindere dal grado di individualismo e/o collettivismo delle società in cui lo strumento è stato testato.

Infine, le analisi descrittive hanno mostrato che non esistono forti tendenze discriminatorie nei confronti degli anziani nel nostro paese: ciò è sicuramente da attribuirsi alle influenze culturali (Cuddy *et al.*, 2005). Infatti in Italia, così come nelle culture collettiviste (Boggatz e Dassen, 2005), vi sono solidi valori a sostegno degli anziani, ove si pone un forte accento sui legami di affetto tra i membri della famiglia, contrariamente a quello che avviene nelle culture individualiste dove prevalgono gli interessi individuali e di auto espressione, con un orientamento positivo verso i giovani e negativo verso gli anziani e il processo di invecchiamento (Barak *et al.*, 2001). Allo stesso tempo è emersa una maggiore diffusione di stereotipi verso gli anziani, molto spesso frutto della poca conoscenza del processo di invecchiamento.

Grazie all'aumento dell'età media, alle migliorate condizioni sociali, economiche e di salute, non ci si può più riferire ad un solo processo di invecchiamento e dunque ad una sola vecchiaia, ma ne esistono molteplici scandite sia dalle varie fasce di età successive al raggiungimento del sessantacinquesimo anno di vita sia alla diversa qualità della vita vissuta poiché la malattia può tanto accompagnare il processo di invecchiamento tanto può subentrare solo in tarda età. Così risulta opportuno distinguere almeno due categorie di anziani: anziano "giovane" e anziano "anziano" (Baltes e Smith, 2003) ove le problematiche e le esigenze sono radicalmente diverse. Pertanto, se da un lato la nostra cultura ci pone in modo più rispettoso nei confronti degli anziani, dall'altro solo un cambiamento culturale potrebbe condurre ad una riduzione degli stereotipi generazionali. Bisogna far crescere la cultura nella terza età (Baltes, 1997) poiché, in quanto conoscenza accumulata, essa ha condotto all'aumento dell'aspettativa di vita e può ora contribuire allo sviluppo della *qualità* di vita e può aiutare ad invecchiare meglio, offrendo la possibilità di mantenere più a lungo la propria efficienza allargando la mente, rendendo più flessibile il pensiero e consentendo l'accesso alla conoscenza.

Infine, coerentemente alle ipotesi formulate e alla letteratura sull'argomento, sono stati registrati più elevati livelli di emozioni negative e di discriminazione tra gli uomini rispetto alle donne e tra i giovani rispetto agli adulti. Questo risultato trova, probabilmente, spiegazione nella maggiore propensione alle cure delle donne, al loro essere maggiormente empatiche verso le persone percepite come più deboli che si tramuta in una minore sperimentazione di sentimenti negativi e di atti discriminatori verso gli anziani. Per quanto riguarda le differenze emerse per età, si può sostenere che la tendenza a prendere le distanze dagli anziani dei più giovani è probabilmente il frutto delle loro più forti spinte individualiste, che li porta a privilegiare se stessi, la propria autonomia e autorealizzazione, basando la propria identità sulla realizzazione personale.

Concludendo la *Fraboni Scale of Ageism*, che nella versione italiana consta di 19 item, costituisce un valido ed agile strumento per la rilevazione di stereotipi, pregiudizi e discriminazioni verso gli anziani e può contribuire a consolidare questo filone di studi nel contesto italiano.

## **APPENDICE 1 -** Item eliminati

20. La formulazione degli item eliminati è la seguente: È triste sentire della difficile situazione di un anziano nella società di oggi

24. Ci dovrebbero essere appositi club dotati di attrezzature sportive affinché le persone anziane possano competere al loro stesso livello

25. Le persone anziane meritano gli stessi diritti e libertà degli altri membri della nostra società

29. Le persone anziane non hanno bisogno di molti soldi per soddisfare le loro necessità

9. Preferirei non andare in un circolo per anziani, se invitato

10. Il suicidio di un adolescente è più tragico del suicidio di un anziano

15. Le persone anziane dovrebbero trovare amici della loro stessa età

23. Personalmente non vorrei trascorrere molto tempo con una persona anziana

26. Alla maggior parte delle persone anziane non dovrebbe essere permesso il rinnovo della patente di guida

28. Preferirei non vivere con una persona anziana

**Riferimenti bibliografici**

Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. New York: Addison-Wesley. Trad. it. (1973). *La natura del pregiudizio*. Firenze: La Nuova Italia.

Baltes, P. B. (1997). On the incomplete architecture of human ontogeny. *American Psychologist*, 52, 366-380.

Baltes, P.B., Smith, J. (2003). New frontiers in the future of aging: from successful aging of the young old to the dilemmas of the fourth age. *Gerontology*, 49, 123-135.

Barak, B., Mathur, A., Lee, K., Zhang, Y. (2001). Perceptions of age-identity: a cross-cultural inner-age exploration. *Psychology and Marketing*, 18, 1003-1029.

Barrow, G. M., Smith, P. A. (1979). *Aging, ageism, and society*. New York: West Publishing.

Bartlett, M. S. (1954). A note on the multiplying factors for various $\chi^2$ approximations. *Journal of Royal Statistic Society*, B, 16, 296-298.

Bell, J. (1992). In search of a discourse on aging: The elderly on television. *The Gerontologist*, 32, 305-311.

Bodner, E., Lazar, A. (2008). Ageism among Israeli students: structure and demographic influences. *International Psychogeriatrics*, 20:5, 1046-1058.

Boggatz, T., Dassen, T. (2005). Ageing, care dependecy, and care for older people in Egypt: a review of the literature. *Journal of Clinical Nursing*, 14, 56-63.

Boudjemad V., Gana K. (2009). L'âgisme: Adaptation française d'une mesure et test d'un modèle structural des effets de l'empathie, l'orientation à la dominance sociale et le dogmatisme. Canadian Journal on Aging sur l'âgisme, 28(4), 371– 389.

Branco, K. K., Williamson, J. B. (1982). Stereotyping and the life cycle. In Miller A. G., editor. *In the Eye of the Beholder: Contemporary Issues in Stereotyping*. New York: Praeger, 364-410.

Butler, R. N. (1980). Ageism: A foreward. *Journal of Social Issues*, 36(2). 8-11.

Butler, R. N. (1969). Age-ism: Another form of bigotry. *The Gerontologist*, 9, 243-246.

Castelli, L., Zecchini, A., Deamicis, L., Sherman, S. J. (2005). The Impact of Implicit Prejudice about the Elderly on the Reaction to Stereotype Confirmation and Disconfirmation. *Current Psychology*, 24, 2. 134-146.

Catell, R. B. (1965). Factor Analysis: An introduction to essentials. I The purpose and underlying models. II The role of factor analysis in research. *Biometrics*, 21, 190-215 & 405-435.

Crockett, W. H., Hummert, M. L (1987). Perceptions of aging and the elderly. In Schaie, K., Eisdorfer, C., editors. *Annual review of gerontology and geriatrics*. New York: Springer, 7, 217-241.

Cuddy, A. J. C., Norton, M. I., Fiske, S. T. (2005). This old stereotype: the stubbornness and pervasiveness of the elderly stereotype. *Journal of Social Issues*, 61, 265-283.

Deponte, A., Vetere A. (2007). Lo studio degli stereotipi associate all'età: il caso degli anziani. *Rassegna di Psicologia*, 2, 95-108.

Donizzetti, A. R. (2006). *Diventare anziani tra stereotipi e pregiudizi sull'invecchiamento.* Tesi di Dottorato in Psicologia sociale, Università degli Studi di Napoli "Federico II". Stampato in proprio, Napoli.

Falk, U., Falk, G. (1997). *Ageism, the aged and aging in America*. Springfield, IL: Charles Thomas.

Fey, W. F. (1955). Acceptance by others and its relation to acceptance of self and others: A revaluation. In Robinson, J. P, Shaver, P. R., Wrightsman, L. S., editors. *Measures of personality and social psychological attitudes.* San Diego, CA: Academic Press, 17-59.

Fraboni, M., Saltstone, R., Hughes, S. (1990). The Fraboni scale of *ageism* (FSA): An attempt at a

more precise measure of *ageism*. *Canadian Journal on Aging*, 9, 56-66.

Green, S. K. (1981). Attitudes and perceptions about the elderly: Current and future Perspectives. *Aging and Human Development*, 13, 95-115.

Kaiser, H. F. (1970). 'A Second Generation Little Jiffy'. *Psychometrica*, 35, 401-415.

Kalavar, J. M. (2001). Examining ageism: do male and female college students differ? *Educational Gerontology*, 27, 507-513.

Kogan, N. (1961). Attitudes toward old people: The development of a scale and an examination of correlates. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 62*, 44-54.

Lutsky, N. S. (1980). Attitudes toward old age and elderly persons. In Eisdorfer, C., editor. *Annual review of gerontology and geriatrics*. New York: Springer, 1, 287-336.

McConatha, J. T., Schnell, F., Volkwein, K., Riley, L., Leach, E. (2003). Attitudes toward aging: a comparative analysis of young adults from the United States and Germany. *International Journal of Aging and Human Development*, 57, 203-215.

McConatha, J. T., Hayta, V., Rieser-Danner, L., McConatha, D. (2004). Turkish and U.S. attitudes toward aging. *Educational Gerontology*, 30, 169-183.

Montessori, M. (1974). *Childhood education*. Chicago, IL: Regnery.

Nelson, T. D. (2002). *The psychology of prejudice*, Boston: Allyn & Bacon.

Nuessel, F. (1982). The language of ageism. *The Gerontologist*, 22, 3. 273-276.

Nunnally, J. C., Bernstein, I. J. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.

Palmore, E. B. (1982). Attitudes toward the aged: What we know and need to know. *Research on Aging*, 4, 333-348.

Palmore, E. B. (1977). Facts on aging: A short quiz. *Gerontologist*. 17, 315–320.

Rosencranz, H. A., McNevin, T. E. (1969). A factor analysis of attitudes toward the aged. *Gerontologist*. 9, 55–59.

Rupp, D. E., Vadanovich, S. J., Credé, M. (2005). The multi-dimensional Nature of *Ageism*: Construct Validity and Group Differences. *The Journal of Social Psychology*, 145, 3. 335-362.

Salvioli, G. (2006). Longevità, paternità tardiva ed ageismo. *Giornale di Gerontologia*. 54, 1, 7-10.

Salvioli, G. (2004). Gli anziani oggi. *Giornale di Gerontologia*, 52, 4, 162-164.

Severgnini, B. (2007). "Anzianismo", ovvero la persecuzione del signor Sessanta. *Giornale di Gerontologia*, 55, 120.

SPSS (2007a). *Spss Base 16.0 User's Guide*. United States of America: Spss Inc.

SPSS (2007b). *Spss Advanced Models™ 16.0*. United States of America: Spss Inc.

SSI (2001). *Interactive LSREL: User's Guide*. United States of America: Scientific Software International Inc.

Van der Vijver, F., Leung, K. (1997). *Method and Data Analysis for Cross-Cultural Research*. London: SAGE Publications.

Westman, J. (1991). Juvenile ageism: Unrecognized prejudice and discrimination against the young. *Child Psychiatry and Human Development*, 21, 4, 237-256.

Yun, R. J., Lachman, M. E. (2006). Perceptions of aging in two cultures: Korean and American views on old age. *Journal of Cross-Cultural Gerontology*, 21, 55-70.

# Il colloquio emozionale di gruppo: Sperimentazione in struttura per la terza età

Giovanna REZZOAGLI GANCI

Rapallo (GE)

SUMMARY. An experiment in Counseling approach to a geriatric group is described. This paper reports a detailed history of seven group-sessions in a geriatric structure. In spite of the restricted number of "clients" a first partial conclusion seems achieved. A geriatric client has still full capacity to feel emotions KEY WORDS: Counseling, Geriatrics, Institutionalization.

RIASSUNTO. Questo Articolo descrive un esperimento di Counseling applicato a un gruppo di Ospiti presso una residenza protetta per la terza età. Pure se il numero limitato di incontri e di Soggetti coinvolti non consente alcuna conclusione generale, una prima conclusione parziale che appare essere sufficientemente acquisita è che il "cliente" geriatrico istituzionalizzato, conserva una piena capacità di provare ancora emozioni. PAROLE CHIAVE: Counseling, Paziente Geriatrico, Istituzionalizzazione.

## Introduzione

Questa sperimentazione nasce a seguito dell'esperienza maturata dall'Autrice come operatore socio sanitario in struttura per la terza età in un periodo di oltre 9 anni. I pazienti anziani, sia autosufficienti che non, vanno incontro al processo di istituzionalizzazione in tempi piuttosto rapidi; la loro vita nelle strutture predisposte spesso viene depauperata di gran parte degli stimoli psico-socio-intellettuali di cui godevano nel contesto di vita familiare e/o indipendente, specialmente quando la degenza avviene a seguito di patologie croniche invalidanti o riconducibile al processo di involuzione senile. Un approccio di tipo empatico si dimostra, in molti casi, di grande utilità nello sviluppo del rapporto care-giver paziente. Lo scopo che ha portato alla stesura della presente relazione è stato quello di saggiare se una attività di Counseling di gruppo può apportare alcuni stimoli di tipo comunicazionale ed emozionale nel vissuto dei soggetti istituzionalizzati, migliorandone la qualità di vita.

## Presentazione della sperimentazione

La sperimentazione ha avuto luogo nel periodo che va dal 11/02/2008 al 24/03/2008, articolandosi in 7 incontri pomeridiani, sui 10 preventivati, della durata di circa 90' ciascuno ed interrotti a causa della improvvisa chiusura della struttura. I partecipanti variavano da un minimo di 12 ad un massimo di 14 soggetti ad esclusione della sottoscritta nelle vesti di conduttrice. I partecipanti verranno in seguito indicati con le sole iniziali in osservanza della tutela della privacy e nominati con la dicitura: "soggetto *x*" per una più agevole comprensione delle dinamiche di gruppo. Ogni relazione verrà accompagnata dallo schema esplicante la disposizione dei partecipanti, mai lasciata al caso ma frutto di mie personali considerazioni che di volta in volta saranno esplicitate.

## I soggetti partecipanti al gruppo di lavoro

Soggetto 1: C.C. di sesso maschile anni 89 parzialmente autosufficiente, generalmente disorientato nel tempo e nello spazio, spesso afflitto da idee dominanti soggettive. Di elevato livello socio-culturale, ha vissuto a lungo all'estero ricoprendo prestigiosi incarichi di lavoro.

Soggetto 2: M.P. di sesso femminile anni 80 non autosufficiente, costantemente disorientata nel tempo e nello spazio, afflitta da un severo restringimento del campo di coscienza da involuzione senile. Proviene da un ambiente di normale livello socio-culturale; ha compiuto studi di livello elementare e la sua attività lavorativa è avvenuta nell'ambito familiare quale casalinga.

Soggetto 3: E.C. di sesso femminile anni 83 non autosufficiente, costantemente disorientata nel tempo e nello spazio, afflitta da un grave restringimento del campo di coscienza da involuzione senile. Proviene da un ambiente di normale livello socio-culturale; ha compiuto studi di livello elementare e la sua attività lavorativa è stata quella di commerciante.

Soggetto 4: M.M. di sesso femminile anni 75 non autosufficiente, costantemente disorientata nel tempo e nello spazio, afflitta da un severo restringimento del campo di coscienza da involuzione senile. Proviene da un ambiente di

normale livello socio-culturale; ha compiuto studi di livello elementare e la sua attività lavorativa è stata quella di commerciante.

Soggetto 5: E.I. di sesso maschile anni 91 parzialmente autosufficiente, orientato nel tempo e nello spazio, afflitto da involuzione senile e lieve scadimento delle condizioni psico-fisiche. Pur possedendo una scolarizzazione elementare, appare di buon livello socio-culturale. Ha lavorato in età attiva come marittimo.

Soggetto 6: M.R. di sesso femminile anni 78 non autosufficiente, orientata nel tempo e nello spazio, afflitta da scadimento condizioni fisiche. Appare di buon livello socio-culturale; ha compiuto studi di livello medio e la sua attività lavorativa è avvenuta nell'ambito familiare quale casalinga.

Soggetto 7: P.Z. di sesso maschile anni 71 autosufficiente, disorientato parzialmente nel tempo e nello spazio, afflitto da problematiche psicofisiche. Proviene da un ambiente di normale livello socio-culturale; ha compiuto studi di livello elementare e la sua attività lavorativa è stata quella di commerciante.

Soggetto 8: L.C. di sesso femminile anni 76 non autosufficiente, costantemente disorientata nel tempo e nello spazio, afflitta da patologia psicotica. Appare di buon livello socio-culturale; ha compiuto studi di livello medio e la sua attività lavorativa è avvenuta nell'ambito familiare quale casalinga.

Soggetto 9: G.B. di sesso femminile anni 88 autosufficiente, orientata nel tempo e nello spazio, afflitta da lieve decadimento delle condizioni psico-fisiche. Proviene da un ambiente di normale livello socio-culturale; ha compiuto studi di livello elementare e la sua attività lavorativa è avvenuta nell'ambito familiare quale casalinga.

Soggetto 10: V.P. di sesso femminile anni 80 non autosufficiente, occasionalmente disorientata nel tempo e nello spazio, afflitta da patologia fisica. Ha compiuto studi di livello medio e la sua attività lavorativa è avvenuta nell'ambito familiare quale casalinga.

Soggetto 11: A.T. di sesso femminile anni 94 parzialmente autosufficiente, orientata nel tempo e nello spazio, afflitta da lieve deterioramento delle condizioni fisiche. Ha compiuto studi di livello medio e la sua attività lavorativa è avvenuta nell'ambito familiare quale casalinga.

Soggetto 12: M.L. di sesso femminile anni 87 parzialmente autosufficiente, disorientata nel tempo e nello spazio, afflitta da deterioramento psico-fisico, appare di elevato livello socio-culturale. Figlia di diplomatici, ha a lungo vissuto all'estero. Non ricostruibile il suo iter scolastico, conserva la passione per la lettura.

Soggetto 13: M.B. di sesso femminile anni 79 non autosufficiente, disorientata nel tempo e nello spazio, afflitta da patologia psicotica. Appare di buon livello socio-culturale pur essendo limitato alla scuola elementare il suo curriculum scolastico. Casalinga nelle sue mansioni familiari, è stata una pittrice di talento.

Soggetto 14: M.B. di sesso femminile anni 76 autosufficiente, orientata nel tempo e nello spazio, afflitta da patologia psicotica. Proviene da un ambiente di normale livello socio-culturale; ha compiuto studi di livello elementare e la sua attività lavorativa è avvenuta nell'ambito familiare quale casalinga.

**Relazione degli incontri (in totale 7) in ordine cronologico.**

Primo incontro avvenuto in data lunedì 11/02/2008, durata 90' circa.

Partecipanti 12 più l'Autrice nelle vesti di conduttore.

All'inizio dell'incontro ho provveduto a riunire tutti i partecipanti in disposizione ellittica con la conduttrice a un vertice, per avere la massima vicinanza fisica tra i soggetti; questa modalità di disposizione verrà applicata anche in tutti gli incontri successivi, ciò al fine di rendere possibile il contatto visivo tra tutti e di favorire il senso di appartenenza al gruppo in condizioni paritetiche.

In questo primo incontro ho provveduto a fare sedere vicino a me il soggetto 8 in quanto esso ha spesso evidenziato agitazione psico-motoria con difficoltà a mantenere la posizione seduta anche solo per brevi periodi; gli altri partecipanti sono stati disposti in modo casuale.

Inizio il mio lavoro presentando ai partecipanti, in termini molto semplici e il più possibile espliciti, la finalità del mio operato: agevolare la reciproca conoscenza e creare una occasione di incontro nella quale tutti insieme si possa parlare liberamente di se stessi, del proprio vissuto e delle proprie emozioni. Comincio chiedendo ai presenti se si conoscessero vicendevolmente: tutti rispondono concordemente affermando di conoscersi solo di vista senza essere in grado di sapere i nomi di battesimo. Invito tutti a presentarsi con nome e cognome e, per chi vuole, qualche elemento di carattere personale. Tutti accolgono l'invito con favore, per qualcuno si evidenzia ecolalia nel modo di porsi ("sono una persona brava" soggetto 8

e soggetto 2). Procedo poi a sondare il livello di consapevolezza (o la mancanza di essa) relativamente al contesto in cui ci si trova, alcuni rispondono in attinenza al concetto fisico di contesto ("siamo a Sestri" soggetto 6, "siamo in salone" soggetto 1), solo il soggetto 5 evidenzia l'appartenenza "ad una comunità", cogliendo l'elemento figurato come a suo parere più rilevante. Prende autonomamente la parola il soggetto 11 per raccontare la propria esperienza, affermando di trovarsi in struttura a causa dei problemi di salute della figlia da cui era accudita in precedenza. Interessante il passaggio in cui il soggetto afferma che, per non pensare di fronte all'evidente condizione di ricovero a tempo indeterminato, esso cerca di prodigarsi nell'aiutare gli altri ospiti aiutando come può compiendo piccoli gesti (a titolo di esempio riporta l'alzare il volume del televisore con il telecomando). Passiamo ad analizzare il concetto di aiuto, subito ripreso ed ampliato dal soggetto 1 articolandolo nella sua personale visione di cooperazione e di comunità. Essendo evidente l'incapacità dei partecipanti di gestire autonomamente la conversazione intervengo chiedendo se tutti fossero a meno in accordo con le affermazioni del soggetto 1, interviene il soggetto 9 sostenendo che nella vita di comunità è tanto presente l'egoismo. Chiedo ai partecipanti se qualcuno di essi si sentisse di raccontare agli altri un esempio concreto di aiuto nei confronti di altre persone, il soggetto 13 afferma "io ho aiutato a morire tante persone", essendo il primo incontro e trattandosi di persona con evidente distacco dalla realtà oggettivabile scelgo di non porre domande. Concludo l'incontro chiedendo le prime impressioni sul lavoro svolto, tutti esprimono positive impressioni, alcuni con evidente riflesso ecolalico, il soggetto 1 dichiara " sono contento perché ho potuto esprimere ciò che penso e voi mi avete ascoltato".

Essendo io alla prima esperienza come conduttrice di gruppi, posso effettuare poche considerazioni, ma la più importante è data dalla presa d'atto che i partecipanti avvertono e dichiarano esplicitamente l'esigenza di interagire tra loro, si vogliono conoscere e desiderano parlare ed essere ascoltati. Come primo evidente e, a mio avviso, importante risultato, evidenzio la partecipazione del soggetto 8, rimasto seduto al mio fianco per tutta la durata dell'incontro senza manifestare inquietudine e/o insofferenza.

Secondo incontro avvenuto in data lunedì 18/02/2008, durata 90 m circa.

Partecipanti 13 più l'Autrice nelle vesti di conduttore.

L'incontro inizia col rituale della predisposizione in circolo dei partecipanti, cosa subito rimarcata con commenti positivi da parte dei soggetti 9 e 2. Provvedo a sistemare il soggetto 8 vicino alla mia persona ma non a diretto contatto, frapponendo il soggetto 10. Chiedo a tutti di provare a presentarsi come già fatto la volta precedente, per migliorare la reciproca conoscenza e per favorire l'ingresso nel gruppo del soggetto 7, nuovo ospite della struttura; tutti accolgono l'invito e partecipano attivamente. Procedo chiedendo agli intervenuti di provare a spiegare al nuovo ospite lo "scopo" di questi incontri, tutti concordano nell'affermare che "ci troviamo qui per conoscersi e parlare". Chiedo se qualcuno desidera trattare un argomento specifico, il soggetto 9 propone di parlare della guerra, perché in televisione se ne sente spesso parlare, accolgono l'invito i soggetti 13, 5, 11, riportando ricordi ed esperienze personali in modo autonomo e coerente. Chiedo a tutti quale fosse a loro giudizio l'emozione più intensa provata ed il soggetto 11 afferma convinto: "la paura". In tanti si esprimono a tale riguardo, al punto che il soggetto 5 interviene chiedendo ai compagni di parlare uno alla volta perché "non si capisce niente". Eseguo uno spostamento di focus perché appare evidente il disagio di alcuni partecipanti, iniziamo a parlare di emozioni intense ma piacevoli: quelle che tutti proviamo ascoltando la musica. Il soggetto 8 afferma di non provare più emozioni piacevoli da tanto tempo, tanto da non riuscire a ricordarle. Il soggetto 12 sostiene che "la musica è un'emozione che trasforma il cuore ed i pensieri". Chiedo ai partecipanti di scegliere una persona e di rivolgere ad essa una domanda a sua discrezionalità, il soggetto 5 chiede al soggetto 1 come "sente" la musica, la risposta è stata "prima la musica si sente col cuore, poi con la mente", chiedo agli altri ospiti se condividono o meno questo pensiero, tutti annuiscono ma alla richiesta di motivare tale condivisione tanti manifestano pensieri molto simili e si esprimono con ecolalia.

Come nel precedente incontro il soggetto 8 è rimasto seduto ed ha partecipato solo se sollecitato direttamente, non manifestando mai insofferenza. Iniziano a palesarsi i ruoli dominanti (soggetti 1 e 5 in modo particolare) e gli atteggiamenti passivi di altri (soggetti 2, 3 6, 10 particolarmente), noto inoltre che i momenti di silenzio, anche di brevissima durata (pochi secondi), sono mal tollerati e gli ospiti prendono la parola con maggiore autonomia.

Terzo incontro avvenuto in data giovedì 21/02/08, durata 90' circa.

Partecipanti 13 più l'Autrice nelle vesti di conduttore.

Inizio questo incontro con modalità distoniche rispetto alle precedenti, in quanto la disposizione degli ospiti nella forma ellittica era già stata eseguita da una mia collega operatrice in attesa del mio arrivo. I partecipanti non hanno avuto modo di essere coinvolti in questo piccolo rituale, e, a mio avviso, ciò ha determinato un rallentamento del lavoro collettivo. Oggi appare chiaro che alcuni partecipanti vogliono raccontare esperienze personali: si sono preparati nei giorni precedenti e adesso si sentono impazienti. Inizia a parlare il soggetto 5 raccontando le sue esperienze di navigante, parla a lungo dell'America e aggiunge piccoli aneddoti sulle etnie incontrate provocando interventi di chi, come lui, ha viaggiato a lungo. Intervengono i soggetti 1, 10 e 12. Dopo aver lasciato parlare chi lo desiderava, riporto l'attenzione del gruppo sullo "scopo" che ci eravamo prefissi: riflettere sulle emozioni, subito arriva l'osservazione del soggetto 9 che afferma " Ma per me, che sono timida, è più facile parlare di cose che di pensieri." Chiedo agli altri partecipanti se concordassero o no, tutti sono concordi; a questo punto il discorso verte su di un piano più astratto, il soggetto 1 associa il concetto di "timidezza" all'emozione ansia. Sollecito ad esprimersi su come ciascuno di noi avverta l'ansia, tutti, anche chi ha difficoltà ad esprimersi, concordano che è una sensazione comune a tratti dolorosa. Chi non parla coerentemente si tocca la pancia e dice "la sento qui" (soggetto 8). L'incontro viene spesso interrotto da parenti in visita e dall'arrivo di colleghe operatrici e persino della segretaria, per osservare, con il risultato di ridurre i partecipanti al silenzio e di creare momenti di notevole difficoltà per me nel riprendere il lavoro. Il soggetto 8 ha dovuto lasciare il gruppo per circa 30' per stare col parente in visita, a fatica sono riuscita a reinserirlo nel gruppo ma la partecipazione non è più stata positiva. Concludiamo l'incontro con la volontà dei partecipanti più intraprendenti a "rivederci presto" e con la condivisione passiva dei più remissivi.

La mia valutazione dell'incontro è parzialmente positiva. Elementi importanti sono, a mio parere, le aspettative dei partecipanti all'inizio dell'incontro e anche il tentativo di parlare di cose concrete per evitare discorsi più personali, sintomo della consapevolezza e delle finalità degli incontri. In tre sole occasioni di confronto sono stupita della ricettività dei partecipanti, anche di quelli più passivi o problematici. Negative le interruzioni molto frequenti e soprattutto la presenza delle colleghe, che ha innanzitutto influenzato me, ma anche i partecipanti, rendendoli certamente meno spontanei.

Quarto incontro avvenuto in data giovedì 28/02/2008, durata 90' circa.

Partecipanti 14 più l'autrice nelle vesti di conduttore.

Questo incontro inizia con il rituale della disposizione dei partecipanti, rallentata dal fatto che alcuni di loro sono ancora nelle loro camere. Tutti partecipano alla disposizione dei posti, lascio ad alcuni di loro la possibilità di sistemarsi liberamente, noto che sono contenti di questa piccola "concessione". Convinco il soggetto 14, persona con problematiche psichiatriche, a partecipare con la promessa di lasciarla andare via quando lo avesse voluto: rimarrà per tutto il tempo. Noto subito che i partecipanti sono molto più tranquilli rispetto alla settimana precedente, l'incontro si svolge tranquillamente senza interruzioni. Tutti partecipano con piccoli racconti e con riflessioni personali, molti parlano spontaneamente, altri sollecitati, ma sempre con apertura. Il soggetto 1 parla profusamente dell'amore per la famiglia, subito esteso al concetto per lui significativo di patria e di appartenenza sociale. Si parla di amore e il soggetto 13 interviene autonomamente parlando della sua giovinezza "io dipingevo ero allieva di Salietti", è la prima apertura con rivelazione di aneddoti da parte di questa persona. Si parla di amore genitori – figli, ma lascio cadere il discorso perché i soggetti 3, 4, 10,12, hanno perso un figlio, non desidero suscitare ricordi dolorosi e, soprattutto, perché nessuno di loro è intervenuto. Verso la fine dell'incontro chiedo ai partecipanti di cosa vorrebbero parlare la settimana prossima, la maggioranza dice "la musica", prometto loro che cercherò di accontentarli.

Questo incontro si è svolto senza che si siano evidenziate problematiche, i partecipanti erano tutti collaborativi, il soggetto 8 non si è mosso, il soggetto 14 è rimasto tutto il tempo, sono più fiduciosa rispetto alla volta precedente.

Quinto incontro avvenuto in data giovedì 13 marzo 2008, durata 90' circa.

Partecipanti 14 più l'Autrice in vesti di conduttore.

Si inizia l'incontro, il quinto, con una breve spiegazione da parte mia di ciò che mi prefiggo di fare. Con parole semplici illustro che oggi farò

ascoltare ai partecipanti il gruppo un testo musicale e che poi, tutti insieme, parleremo delle emozioni e/o delle immagini che esso potrà aver evocato. Ottenuta l'approvazione di tutti procedo invitando i partecipanti ad osservare un minuto di silenzio ad occhi chiusi al fine di prepararci insieme all'ascolto della canzone "A new day has come" tratta dall'omonimo album della cantante Celine Dion. Pur con qualche difficoltà tutti eseguono l'invito ed io procedo all'allestimento dell'apparato cd, in questa semplice operazione coinvolgo B.M. (indicata come soggetto 14 che partecipa per la seconda volta) al fine di motivarla facendola sentire utile. Ascoltiamo tutti insieme la canzone, osservo la partecipazione attenta di tutti. Terminato l'ascolto chiedo di descrivere ciò che la canzone ha suscitato in loro, lasciando ad ognuno la libertà di intervenire e, in seguito, sollecitando gli interventi di chi non si è espresso. Indico a seguire commenti ed osservazioni in ordine di intervento volontario prima e di intervento sollecitato poi:

C.C. (soggetto 1): "Ho pensato al vento"

M.L. (soggetto 12): "Mi è venuto in mente il mare in tempesta"

G.B. (soggetto 9): "Sono diventata malinconica"

M.B. (soggetto 13): "E' una bella canzone"

L.C. (soggetto 8): "Ho pensato alla musica"

M.M. (soggetto 4): "Non so cosa dire"

E.C. (soggetto 3): "Mi sono emozionata"

E.I. (soggetto 5): "Ho pensato al sole"

A.T. (soggetto 11): "Ho provato una grande emozione"

M.R.P. (soggetto 2): " La stessa cosa" (ecolalia)

P.L.Z. ( soggetto 7): " Ho avuto pensieri criminali", sollecitato a specificare ha risposto: " Cose personali"

V.P. ( soggetto 10): " Ho pensato ai prati ed a due ragazze che corrono felici, ho pensato alla libertà"

M.B. (soggetto 14): " Ho provato una sensazione piacevole"

M.L.R. (soggetto 6): " Ho avuto piacere ascoltare una bella canzone"

Il discorso si anima e molti parlano liberamente del piacere di ascoltare musica ed il soggetto 1 esprime il concetto secondo il quale la musica determina stati d'animo. Intervengo chiedendo se gli altri partecipanti convenissero o meno su questa affermazione ottenendo generale consenso. Si passa a parlare di ottimismo e di pessimismo, visti come atteggiamenti influenzabili dalla musica ma anche elementi che possono filtrare l'apprezzamento per la musica come, in genere, l'apertura verso le novità (intervento del soggetto 1). Intervengo chiedendo di parlare dell'atteggiamento di ognuno verso le cose nuove, la maggioranza si esprime a favore della curiosità e della voglia di conoscere, alcuni manifestano timore e due soggetti dichiarano di essere divisi tra paura ed apertura (soggetti 2 e 14), il soggetto 1 invita la mia persona ad esprimersi ed allora dichiaro di essere timorosa e refrattaria verso i cambiamenti. Chiudiamo l'incontro molto serenamente ed alcuni soggetti ( 1, 6, 11, 13) chiedono di "Rivederci presto".

In questo quinto incontro ho deciso di utilizzare l'ascolto di una canzone come elemento facilitatore l'espressione di sentimenti più intimi da parte dei soggetti partecipanti. Ho utilizzato un brano certamente non conosciuto ed in lingua inglese per evitare inquinamento emotivo da ricordi e per prevenire il presentarsi di ecolalia di fronte a termini noti. In sostanza ho inteso utilizzare un "cavallo di Troia" per permettere ai partecipanti di esprimersi su di un focus preciso, stimolandoli contemporaneamente a riferire qualche piccolo frammento di se stessi senza che questo scopo apparisse esplicitato. Nei precedenti incontri si è, infatti, evidenziata la grande difficoltà a parlare di se e delle proprie emozioni. Ho avuto modo di osservare un intervento spontaneo (il primo) da parte del soggetto 2 e la risposta in netto contrasto con quelle degli altri partecipanti di fronte al commento alla canzone da parte del soggetto 7. Infine appare degno di nota l'intervento del soggetto 13 che si scusa per aver urlato durante l'incontro (questo soggetto sfoga la tensione emotiva con urla liberatorie, ma per la prima volta è apparso consapevole di ciò e delle reazioni che può determinare negli altri partecipanti).

Sesto incontro avvenuto in data giovedì 20 marzo 2008, durata 90' circa.

Partecipanti 13 più l'Autrice in veste di conduttore, manca il soggetto 5 perché indisposto.

Come è oramai rituale del nostro gruppo di lavoro, ci predisponiamo seduti a formare un'ellisse, lascio libertà di sistemarsi a piacere, avendo cura di tenere vicino i soggetti 8 e 14.Inizio questo incontro chiedendo direttamente ai partecipanti il motivo per il quale si tiene quella che tra loro oramai chiamano "la riunione", prende subito la parola il soggetto 13 che asserisce con convinzione: "Perché è bello!", aggiunge il soggetto 6: "Perché così ci conosciamo e parliamo." Come concordato insieme la volta precedente, ho portato un nuovo brano musicale da ascoltare insieme, coinvolgo il soggetto 14 nella

predisposizione del materiale necessario all'ascolto. Per questa occasione ho scelto "Casanova" eseguito da "Rondò Veneziano", musica ritmata e allegra. Tutti ascoltano con attenzione, come la volta precedente chiedo ai partecipanti di esprimere le loro sensazioni:

M.B. (soggetto 13): " E'bellissima."

L.C. (soggetto 8): "E' troppo allegra, non mi piace, sono stanca."

M.L.R. (soggetto 6): "Mi è piaciuta perché la abbiamo ascoltata insieme."

E.C. (soggetto 3): "Era allegra."

M.M. (soggetto 4): non riesce a pronunciarsi.

M.R.P. (soggetto 2): "Si ascoltava volentieri."

C.C. (soggetto 1): "Mi è piaciuta perché era vivace e ritmata, noi abbiamo bisogno di vivacità."

V.P. (soggetto 10): "Mi faceva venire in mente il passato e faceva venire voglia di muoversi."

P.Z. (soggetto 7): "Non mi viene in mente niente."

M.B. (soggetto 14): lascia l'incontro senza parlare.

G.B. (soggetto 9): "Mi viene in mente quando andavo a ballare con mio marito."

A.T. (soggetto 11): "Anche a me, a noi piaceva tanto."

M.L. (soggetto 12): " Io non so ballare ma la musica mi è sempre piaciuta."

I racconti di gioventù fanno affiorare nuovamente i ricordi della guerra, interviene il soggetto 1 associando a quel periodo il concetto di sacrificio, subito ripreso ed ampliato da altri partecipanti, che riportano aneddoti vari. Colgo l'occasione per porre una domanda mirata a rendere il discorso più personale: "E' più difficile fare un sacrificio in ambito materiale o interiore?" Subito risponde il soggetto 1 affermando: "E' molto più difficile fare un sacrificio interiore perché esso investe tutta la personalità." Tutti si dicono concordi. Chiedo che cosa sia per loro la personalità, il soggetto 6 risponde "E' l'essere se stessi", aggiunge il soggetto 11: "E' una cosa che abbiamo tutti e cerchiamo di conservarla bene.", il discorso si anima e raccolgo con piacere il primo intervento autonomo del soggetto 3: "Questo è un argomento di discussione.", il soggetto 9 aggiunge: "Il sé dipende dai sentimenti che si provano.", il soggetto 6 afferma: "Non ci si può sbottonare troppo su di noi perché poi gli altri ti giudicano". Chiedo allora che cosa sia un condizionamento, risponde il soggetto 9: "E' la società che ci condiziona, non siamo liberi di essere noi stessi.", ribatte il soggetto 11: "Il condizionamento è quando qualcuno mi vuole mandare a letto, anche se io vorrei veder la televisione.", il soggetto 13 dice: "E' non essere liberi.", il soggetto 10 aggiunge: "E' far fare cose brutte."; chiedo se tutti siano concordi o meno, il soggetto 1 afferma: "Per passare dal condizionamento alla libertà occorre scendere a compromessi.". L'incontro si chiude in fretta perché le colleghe operatrici arrivano per accompagnare alcuni partecipanti nelle loro stanze.

A mio parere questo incontro è stato molto proficuo, registro con favore un generale interesse e qualche intervento spontaneo in soggetti che sino a ora ho dovuto sollecitare direttamente. Unica nota amara l'abbandono del soggetto 14, avvenuto subito dopo l'ascolto del brano musicale. Il soggetto 8 ed il soggetto 13 partecipano in modo a mio parere più consapevole rispetto ai primi incontri.

Settimo incontro avvenuto in data sabato 22 marzo 2008, durata circa 90'.

Partecipanti 12 più l'Autrice nelle vesti di conduttore. Assenti i soggetti 5 e 14.

Come consuetudine consolidata iniziamo l'incontro disponendoci ad ellisse, ormai tutti partecipano, ciascuno come può, a questo semplice rituale. Il dialogo parte con difficoltà perché i soggetti hanno ricevuto poco prima la visita delle suore presenti nella parrocchia vicina e sono stanchi. Riassumo brevemente i principali concetti emersi la volta precedente, soltanto due giorni prima. Il soggetto 1 parla di sacrificio e lo associa al periodo pasquale che si sta vivendo, i soggetti 11, 10 e 9 parlano dei discorsi che sono emersi poco prima con le suore. Noto che, rispetto ai primi incontri i partecipanti si chiamano per nome e parlano con maggiore disinvoltura fra loro; prendo la parola e faccio notare anche a loro questa differenza, il soggetto 13 dice: "Prima non parlavo perché non avevo niente da dire.", osservo che non può essere proprio così perché adesso sta parlando con tutti e mi sento rispondere: "Ma adesso mi ascoltate e allora io parlo e dico quello che penso, se no non penso". Si passa a parlare della festa che arriva e molti intervengono con racconti personali, specialmente relativi all'infanzia, il soggetto 8 dice che per lui le feste sono sempre state uguali agli altri giorni, gli altri partecipanti tentano per la prima volta di supportare il loro compagno con parole gentili e dolci, mentre sino ad ora hanno sempre evitato di soffermarsi sulle parole e sulle emozioni negative manifestate da questa persona, affetta da psicosi

depressiva. Concludo l'incontro chiedendo ai partecipanti che cosa gradirebbero come tema di discussione per il successivo incontro, dopo breve discussione si accordano per la lettura di una poesia sulla quale poi riflettere. Prometto loro che mi adopererò per cercare un testo "Emozionante".

In questo incontro le persone hanno interagito ad un livello di autonomia più elevato rispetto ai precedenti, io mi pongo in modo molto più rilassato ed il tempo scorre molto veloce per noi tutti, ritengo l'esperienza sempre più positiva e benefica per i partecipanti e per me stessa.

**Osservazioni sulla sperimentazione effettuata**

Questa sperimentazione si è svolta in un arco temporale di circa 40 giorni, nel mio progetto iniziale avrebbe dovuto articolarsi in circa due mesi, avendo preventivato dieci incontri. Ho potuto effettuarne solo sette perché, senza alcun preavviso, la struttura presso la quale ho lavorato con la mansione di assistente socio-sanitario ha cessato la sua attività. La comunicazione ufficiale mi è stata data in data 26 marzo 2008 e i primi ospiti sono stati trasferiti due giorni dopo, pertanto, le mie osservazioni sono possibili solamente a posteriori e su risultanze forzatamente parziali. L'elemento che ho avuto modo di vedere modificarsi più velocemente è la reciproca conoscenza tra i partecipanti il gruppo. Come operatrice raramente mi capitava di vederli interagire tra loro, i più sofferenti erano sempre passivi. Durante gli incontri sono rimasta sorpresa dal cambiamento che trasformava letteralmente alcuni di loro: il soggetto 1, ad esempio, ha rivelato capacità di analisi e di riflessione che in anni di lavoro non avevo minimamente intuito. Il soggetto 13 era mutacico, il suo unico interesse appariva rivolto verso il cibo, durante la sperimentazione ha ripreso a parlare autonomamente e mi è capitato in seguito di osservarlo spesso interagire con altri ospiti durante i miei turni di lavoro. Il soggetto 8 è sempre stato estremamente problematico sin dal ricovero in struttura: o in perenne movimento o profondamente addormentato, spesso sotto effetto di pesanti sedativi. Durante gli incontri è rimasto seduto quasi sempre al mio fianco senza creare particolari problemi, esprimendosi se sollecitato, ma sempre con educazione e rispetto verso gli altri partecipanti. Con altri soggetti invece ho osservato scarsi risultati, i soggetti 2 e 4 erano attratti dal rituale di preparazione dei posti a sedere, ma il loro interesse non andava oltre. Se interpellati rispondevano, spesso fornendo risposte eco di chi aveva parlato prima ma, perlomeno, da ciò ho potuto evincere che essi stavano ascoltando la conversazione. Nella mia duplice posizione di operatrice e di counselor, che ho provveduto a mantenere rigorosamente distinte nella forma (gli incontri sono sempre avvenuti al di fuori del mio orario di lavoro e col minimo disturbo a chi in quel mentre stava lavorando), ma, ovviamente, non nella sostanza, ho potuto apprezzare una grande utilità del lavoro svolto. Pur con tutte le mie incertezze e i sicuri errori metodologici derivanti dalla mancanza di esperienza, sono riuscita a far parlare delle persone con altre persone di se stesse, ho creato delle aspettative sugli incontri, per caso ho scoperto che alcuni ospiti si riferivano agli incontri da me gestiti col termine "riunione": il soggetto 7, non riconoscendomi nelle vesti di operatrice come la persona che conduceva gli incontri, più volte mi ha chiesto quando si sarebbe appunto tenuta la prossima riunione. Mi è stato riferito dal personale di segreteria e dai parenti di alcuni ospiti che più volte, al termine degli incontri, i partecipanti continuavano a parlare tra loro degli argomenti affrontati. Il Counseling di gruppo applicato a pazienti anziani ha, a mio parere, una grande valenza terapeutica, per due ore ogni tanto queste persone sperimentano un senso di libertà e di autoefficacia di cui difficilmente possono più godere in altri momenti. Una prima conclusione parziale e che meriterebbe una ulteriore indagine è che il "cliente" geriatrico può ancora riuscire a provare emozioni e interesse per il suo simile, nonostante gli effetti della istituzionalizzazione cui sono soggetti pazienti e caregivers.

Una relazione di Counseling ha apportato benefici nella situazione di istituzionalizzazione? Non è certo possibile concludere nulla di generale da un così ridotto numero di incontri: la presa di coscienza di essere in una residenza protetta in attesa della morte non è certamente mutata. Probabilmente è mutato l'atteggiamento di questa inevitabile attesa o probabilmente può in parte mutare. L'indice di un cambiamento è, a mio avviso, rappresentato dal "rituale" che ha accompagnato questi incontri, ma soprattutto da una certa apertura reciproca che ha fatto percepire la situazione di "istituzionalizzato" come "appartenente ad una comunità". Dopo la chiusura della struttura e la diaspora degli ospiti, ho ritrovato in una nuova struttura (nella quale mi era stato proposto il trasferimento) una delle partecipanti (soggetto 13). Tale soggetto aveva manifestato affetto nei miei confronti, soprattutto nel periodo della sperimentazione. Quando ci siamo riviste in una situazione estremamente diversa da quella da

cui entrambe arrivavamo, ho notato che non parlava nuovamente più, era in un angolo con mani in grembo e testa china, poi mi ha guardato e, piangendo (mai vista piangere in oltre due anni), mi ha detto: ”Portami via, portami a casa con te, andiamo via”. Non sono riuscita a proseguire di un solo altro giorno questa nuova esperienza lavorativa ed ho accettato, come gli altri miei colleghi, la procedura di licenziamento collettivo.

L'auspicio è che questo approccio di Counseling che quanto meno ha determinato nei Partecipanti una presa di coscienza della presenza degli altri, possa diffondersi e, un giorno, diventare buona norma di igiene mentale per tutti coloro che sono costretti, a volte, persino a non pensare, perché pensare significherebbe soffrire.

*RINGRAZIAMENTI*

L'Autrice ringrazia sentitamente il Professor Salvatore Ganci per la revisione e i preziosi suggerimenti come altresì Alessio Ganci per la preziosa consulenza in ambito informatico; ringrazia ancora Accademia Socratica nella persona del suo Direttore Dott. Maurizio Biffoni per aver appoggiato la sperimentazione ed il Dott. Walter Bernero per aver supportato il lavoro svolto.

## Riferimenti bibliografici

Miller, W.R., Rollnick, S. (2004). *Il colloquio motivazionale*. Gardolo: Erickson.

Geneway, B., Katz, R. S. (1994). *Le emozioni degli operatori nella relazione di aiuto*. Gardolo: Erickson.

May, R. (1983). *L'uomo alla ricerca di sé*, Roma: Astrolabio.

Lingiardi, V. (1916). *I disturbi della personalità*. Milano: Il Saggiatore.

# La narrazione del percorso terapeutico da parte dei clienti: un contributo di ricerca

Barbara CORDELLA, Floriana ROMANO, Claudia BECCARINI, Massimo GRASSO

Dipartimento di Psicologia Dinamica e Clinica 146, Università La Sapienza, Roma.

ABSTRACT - The clients' narrative about psychotherapeutic treatment: a research. The research we introduce in this section sets itself the target of exploring the way psychotherapy's clients relate their personal therapeutic path. In order to do that 30 persons from Rome, Naples, and Aquila have been polled. The collected records have been analysed with the assistance of an instrument of textual analysis (T.Lab 6) with which it has been possible to distinguish 4 different ways of arguing the speech. For 15% narrations tell about the psychotherapy as an elaborate and useful relation, while for 85% they describe practical considerations about the therapeutic process. The outcomes have been put forward in order to suggest their possible meaning for professionals of psychotherapy. KEY WORDS: Client Point Of View, Psychotherapy, Textual Analysis, Narrative.

RIASSUNTO - La ricerca che presentiamo, in questo articolo, si è posta l'obiettivo di esplorare il modo in cui i clienti della psicoterapia narrano il loro percorso terapeutico. A tal fine sono state intervistati 30 soggetti, rintracciati nelle città di Roma, Napoli, L'Aquila. Le narrazioni raccolte sono state analizzate con l'ausilio di uno strumento di analisi testuale (T.Lab 6) che ha consentito di individuare quattro diversi modi di argomentare il discorso. In breve, per il 15% delle narrazioni la psicoterapia è una relazione utile ed elaborata, mentre nell' 85% di esse prevalgono considerazioni fattuali sul percorso compiuto. Si propone il possibile significato dei risultati per i professionisti della psicoterapia. PAROLE CHIAVE: Prospettiva Del Cliente, Psicoterapia, Analisi Testuale, Narrazione.

**Il tema**

La ricerca che presentiamo si è proposta di studiare il modo in cui viene raccontata la psicoterapia da parte di quanti, in qualità di clienti, hanno intrapreso e concluso tale percorso.

L'interesse per questo tema è nato dall'attività professionale che alcuni di noi realizzano sia come clinici sia come formatori, che ci porta a *raccontare la psicoterapia*, nei resoconti come a lezione, attraverso le categorie teoriche, metodologiche e tecniche nelle quali ci riconosciamo.

Non potrebbe essere diversamente se, come è ampiamente noto (Arrigoni, Barbieri, 1998; Smorti, 2007; Freda, 2008; Montesarchio, Venuleo, 2009), le narrazioni propongono l'elaborazione, realizzata dal narratore, di un certo tema. Esse esprimono (sono frutto) le categorie del soggetto in questione e gli scopi che questi persegue nella formulazione del suo discorso, evidenziando la prospettiva con cui l'autore guarda al tema di interesse, in ragione del contesto culturale in cui è inserito e dell'interlocutore a cui si rivolge.

E'altrettanto noto, d'altra parte, che la prospettiva con cui i clinici guardano alla psicoterapia non è sovrapponibile a quella assunta dai clienti. Basti pensare agli studi sugli esiti, in cui si sono confrontate le valutazioni proposte dai terapeuti con quelle dei pazienti, dimostrando quanto le attribuzioni di significati cognitivi ed emotivi, non sempre coincidenti, influenzino quanto viene valutato (Di Nuovo, 2005). Più nello specifico, citiamo la ricerca condotta da Straker e Beker (1997), nel corso della quale sono stati intervistati sette terapeuti che avevano ancora in corso la propria terapia personale. Ad ognuno di loro è stato chiesto di narrare sia la terapia vissuta come cliente sia le terapie trattate nel ruolo di professionista. Confrontando le due narrazioni si è evidenziato che nel ruolo di cliente si pone attenzione soprattutto alla qualità emozionale della relazione, mentre nel ruolo di terapeuta si appronta una narrazione fondata sui criteri che possono dar conto di quanto accade nel processo.

La nota distanza tra i due angoli visuali ci sembra che individui un campo di indagine interessante e non usuale. Ciò che, in modo riduzionistico, potrebbe essere considerata come “la voce del profano” a nostro avviso rappresenta un'ottica con cui confrontarsi utilmente. Esplorare le narrazioni dei clienti, cogliere le categorie che organizzano i loro discorsi, ci sembra interessante

nell'ipotesi che esse veicolino ciò che viene recepito del lavoro clinico.

**Uno sguardo alla letteratura**

La psicoterapia vista dal punto di vista del cliente, oggetto della presente ricerca, è un tema di cui la letteratura non è particolarmente ricca. L'interesse comincia ad evidenziarsi solo a metà degli anni novanta, specie in ambito statunitense, là dove si è avvertita, ancor prima che in Italia, l'esigenza di dimostrare l'efficacia degli interventi realizzati, per ragioni di tipo economico. In questo contesto, considerando la letteratura da noi rintracciata, spesso il punto di vista dei clienti viene tenuto in conto per esplorare aspetti circoscritti della prassi terapeutica.

Possiamo citare, ad esempio, la ricerca condotta da McGuff, Gitlin, Enderlin (1996), che si è focalizzata sul modo in cui viene percepito il terapeuta nella fase iniziale del trattamento o gli studi volti a conoscere i sentimenti e le motivazioni dei clienti rispetto alla conclusione del percorso terapeutico (Todd, Deane, Bragdon, 2003; Roe, Dekel, Harel, Fenning, 2006; Roe, Dekel, Harel, Fenning, Fenning, 2006). Ancora, possiamo riferirci a Frankel e Levitt (2009) che hanno cercato di identificare le ragioni che, in alcune fasi del trattamento, rendono i clienti meno coinvolti nel processo o gli studi che hanno focalizzato la costruzione dell'alleanza terapeutica (Bachelor, Salamè, 2000) o il modo in cui i clienti la vivono e gli elementi da cui la percepiscono (Bedi, 2006). Altri, invece, hanno studiato la percezione che i clienti hanno dei comportamenti "eticamente corretti" del terapeuta (Claiborn, Berberoglu, Neerison e Somberg, 1994). La ricerca più nota, comunque, rimane quella di Seligam (1995) che ha studiato l'indagine, condotta attraverso un questionario che ebbe ventiduemila risposte, proposto da una rivista di consumatori (Consumer Report). I risultati del questionario vennero analizzati secondo tre dimensioni volte a misurare l'efficacia dei trattamenti elargiti dai servizi: il livello di miglioramento della situazione problematica, il grado di soddisfazione espresso a proposito del modo in cui era stato trattato il problema, ed una misura del miglioramento globale, valutato attraverso il confronto tra le condizioni presenti all'inizio del trattamento e quelle rilevabili, dai clienti, alla conclusione di questo. La ricerca ha evidenziato che la psicoterapia viene percepita come un percorso utile, ma non sembra possibile discriminarla da altre forme di trattamento quali quello psichiatrico o sociale.

Per quanto concerne il contesto italiano, abbiamo rintracciato quattro ricerche. Fava, Pazzi, Arduini et al. (1998) hanno realizzato uno studio con l'obiettivo di verificare la percezione dei pazienti rispetto al trattamento offerto dalle strutture pubbliche. L'analisi condotta, di ordine quantitativo, mostra che le percezioni di miglioramento, nei pazienti seguiti in psicoterapia, sono correlate alla loro partecipazione al trattamento. Risulta, infatti, che quanto più i clienti si sono percepiti attivi nel corso della terapia, tanto più hanno una percezione positiva dei risultati raggiunti.

Lo Coco, Di Blasi, Giannone (2001), invece, hanno confrontato il "grado di adattamento", valutato dai professionisti prima, dopo e a sei mesi dalla terapia, con la percezioni di miglioramento espressa dai singoli clienti, riscontrando, in accordo con la più vasta letteratura, che i due indici non sono concordanti.

Sempre nel 2001, Andolfi et al. hanno pubblicato una ricerca che ha raccolto sia le narrazioni dei clienti che quelle prodotte dai terapeuti, allo scopo di comprendere quanto la durata del trattamento incida sui risultati di questo e sul significato che gli viene attribuito. Di fatto, la ricerca evidenzia che "anche pochi incontri, quando siano stati percepiti come efficaci, hanno avuto un effetto nel tempo, come se avessero messo in atto un processo di pensiero e di elaborazione proficuo per la strada successivamente intrapresa" (p.55).

Citiamo, infine, una recente indagine (Dolcetti, Giovagnoli, Paniccia, Carli 2007; Giovagnoli, Dolcetti, Paniccia 2008) che si pone nella direzione di esplorare le attese ed i risultati percepiti da chi ha affrontato un percorso psicoterapeutico, per poi metterle a confronto con quelle espresse dagli psicoterapeuti. Considerando, qui, solo le narrazioni dei clienti, sembra che la domanda di trattamento sia orientata a tenere sotto controllo le emozioni, entro fantasie di relazione destinate al fallimento; in alcuni casi, grazie al lavoro terapeutico, è possibile che si abbia un'evoluzione di tali fantasie, mentre in altri casi, anche la terapia rimane coinvolta entro una dinamica fondata sul possesso (delle risorse del terapeuta), senza che si possa riscontrare uno sviluppo di ciò.

Non è semplice, considerando la letteratura citata, trarne degli orientamenti: se si assume come vertice "la prospettiva del cliente", infatti, si ottiene un panorama di ricerche molto variegato: diverse sono le prospettive teoriche e metodologiche dei ricercatori così come gli oggetti esplorati.

Ciò nonostante, traendo spunto dalle ricerche del settore e dal più ampio panorama degli studi sulla psicoterapia, potremmo dire che:

- le narrazioni dovrebbero dar conto della maggiore o minore partecipazione del cliente al percorso intrapreso e questo dovrebbe essere correlato alla percezione del maggiore o minore miglioramento;
- le narrazioni dovrebbero proporre, come tema rilevante, la qualità della relazione vissuta piuttosto che un'attenzione verso i fattori che hanno prodotto o ostacolato il cambiamento richiesto.
- le narrazioni dovrebbero evidenziare che, nella maggior parte dei casi, i clienti si aspettano che la psicoterapia serva a controllare le loro emozioni.

**La presente ricerca: strumento, soggetti intervistati**

Allo scopo di studiare le narrazioni che i clienti propongono sul loro percorso terapeutico, abbiamo formulato una intervista semi-strutturata composta di due parti.

Nella prima parte, dopo una breve presentazione della ricerca e dell'intervistatore, abbiamo chiesto agli intervistati di raccontare la loro psicoterapia nel modo che ritenevano più opportuno. Nella seconda, invece, abbiamo sollecitato l'approfondimento di temi che, a nostro avviso, hanno una particolare rilevanza clinica.

L'intervista, nel suo complesso, è stata rivolta a 30 soggetti, rintracciati nelle città di Roma, l'Aquila e Napoli, scegliendo solo quanti

- avessero terminato il loro percorso terapeutico, nell'ipotesi che ciò permetta al singolo di avere una rappresentazione complessiva del trattamento,
- non possedessero categorie specialistiche in grado di orientare la narrazione (abbiamo escluso, quindi, studenti di psicologia o psicologi)

Non si è ritenuto necessario, invece, utilizzare qualsiasi restrizione rispetto l'orientamento teorico della psicoterapia condotta.

Nel presente lavoro daremo conto della prima parte dell'intervista, elaborata attraverso una metodologia TXT che prevede la registrazione e la trascrizione di quanto forma la base empirica e l'utlizzo di uno dei programmi testuali per l'organizzazione dei trascritti.

**Lo strumento T-Lab**

Le risposte fornite alla *prima parte dell'intervista*, sono state raccolte in un unico testo (*corpus*) sottoposto all'elaborazione statistica del software informatico *T-Lab*, nella versione *PRO 6.1* (Lancia, 2004). T-Lab è uno specifico strumento di analisi testuale che consente di frammentare il testo, privandolo di tutti i nessi logici che costringono le parole entro il significato del discorso intenzionale, destrutturando così il sistema di relazioni linguistiche nel quale esse sono state inizialmente formulate. Attraverso una serie di passaggi su cui, in questa sede, non ci soffermiamo, il programma individua le *unità lessicali* (parole), distinguendole da quelle altre parti del testo, quali articoli, congiunzioni o verbi ausiliari (denominate "parole vuote"), che hanno la funzione di tessere un reticolo logico, capace di dar senso e consequenzialità al discorso intenzionale. Il programma, dunque, distingue tra le parole che vengono considerate "vuote" a livello di contenuto (Lancia, 2004, p. 60) dalle altre.

E' bene considerare che, in linea di principio, la numerosità delle unità lessicali (parole) può raggiungere livelli difficilmente gestibili. Per questo, in funzione sia dei vincoli del software, che si presta all'uso di un numero limitato di unità lessicali (al massimo 10.000), sia degli obiettivi della ricerca, le parole, o unità lessicali, che si troveranno ad essere effettivamente inserite nella successiva elaborazione, sono il risultato di un processo di selezione, che può essere affidato alle "impostazioni automatiche" del programma, oppure al ricercatore, ottenendo così una lista di parole cosiddette "chiave" (Lancia, 2004). Nel nostro lavoro, ad esempio, abbiamo escluso alcune parole (nomi propri, pronomi e alcuni avverbi) ritenute poco significative in funzione degli obiettivi della ricerca e delle ipotesi su cui intende basarsi e, in questo senso, possiamo affermare che la costruzione della lista di parole chiave si pone come il risultato di una vera e propria attività interpretativa.

Nella successiva operazione T-Lab analizza il corpus testuale suddividendolo in Unità o *Contesti Elementari*. A base alla scelta dell'utilizzatore del software, i *Contesti Elementari* possono essere di diversi tipi: frasi, frammenti di frasi, paragrafi e testi brevi. Lo scopo di tale frammentazione è sia quello di facilitare l'esplorazione del corpus testuale da parte del ricercatore, sia quello di

consentire la realizzazione di analisi che richiedono il calcolo delle co-occorrenze tra parole. Tramite l'*Analisi Fattoriale delle Corrispondenze Multiple*, infatti, si procede al computo delle ricorsività delle parole chiave compresenti in ogni unità di testo. Nella logica del software informatico, il conteggio delle ricorsività acquista senso nei termini del peso statistico che ciascuna parola viene a detenere nel testo, ovvero si calcola la capacità di ognuna di definire in misura maggiore o minore l'insieme statistico entro cui si inserisce. Partendo dall'analisi della compresenza e della ricorrenza delle parole chiave, il software informatico consente di ottenere un determinato numero di raggruppamenti, denominati *cluster* a cui il ricercatore può cercare di conferire un senso, mediante procedimenti di inferenza. L'ipotesi che guida tale modalità di procedere è che l'omogeneità di senso, tra le parole contenute in ogni cluster, rappresenti una "traccia" in grado di orientare il ricercatore verso il significato espresso da ogni cluster.

In effetti, la capacità della relazione di definire le specificità di senso delle forme lessicali è sempre stata alla base delle discipline linguistiche; già il fondatore della linguistica moderna, Ferdinand de Saussure (1916), aveva sancito che il valore di un qualunque termine è sempre determinato dai significati degli altri termini con i quali esso è in rapporto, all'interno di un testo. Analogamente, Carli e Paniccia (2002) ipotizzano che sia la cosiddetta *co-occorrenza* (ovvero le quantità risultanti dal conteggio del numero di volte in cui due o più unità lessicali sono contemporaneamente presenti all'interno degli stessi *Contesti Elementari*) tra le parole considerate "dense" (ovvero tra le parole che pur riferendosi ad un significato linguistico chiaramente definibile, sono potenzialmente portatori di infiniti significati emozionali) che consente di ridurre la variabilità di significato che ogni parola evocherebbe se presa singolarmente, così da far emergere il "valore" che le parole vengono ad assumere nel "testo condiviso" dai diversi intervistati.

In breve, definite le parole che compongono ogni cluster, il ricercatore si pone l'obiettivo di individuare quel "filo rosso" di ordine psicologico che le tiene unite[1]. In questo senso, il legame statistico che connette le parole viene assunto a legame psicologico (Carli e Paniccia 2002; Carli, Pagano, 2008), capace di esprimere la collusione[2] condivisa dagli intervistati. Ciò che analizziamo, dunque, è il modo in cui, il gruppo sociale considerato, attribuisce significato ad uno specifico contesto, ad una situazione, oppure ad una questione tematica, nel nostro caso alla psicoterapia, analizzando i peculiari modelli attraverso i quali *quel* gruppo si organizza nel rappresentarla.

## 1. Elaborazione della prima domanda

[1] Come ausilio al lavoro interpretativo, il nostro gruppo di ricerca ha riconosciuto l'utilità di alcune procedure. Concentrando l'attenzione prevalentemente su quei lessemi dotati di un più elevato valore di occorrenza (chi-quadro), abbiamo scelto di procedere con una preliminare procedura di suddivisione morfologica dei lessemi presenti in ciascun cluster, che potesse consentire di descrivere la natura di un'azione (definita dai verbi), organizzata attorno ad un particolare oggetto (i sostantivi) e qualificata in funzione di uno scopo specifico (grazie agli aggettivi), sulla base dell'affinità che possiamo ipotizzare presente nei vocaboli afferenti a ciascuna categoria. Come suggeriscono Carli e Paniccia (2002), inoltre, ci si è avvalsi anche dell'individuazione della derivazione etimologica dei lessemi, come indizio di quella sottostante struttura emozionale, di origine squisitamente inconscia, su cui si fondano sia l'utilizzo che il significato di ciascuna parola.

[2] Il concetto di collusione, introdotto da Carli (1993) esprime l'idea che, tra quanti appartengono ad uno stesso contesto, si determini una condivisione emozionale capace di orientare il modo in cui questi si relazionano al contesto medesimo. Il concetto di collusione, dunque, esprime e spiega, in termini psicologici, ciò che funge da collante e favorisce l'orientamento all'azione nei più diversi gruppi. Alla base di tale concezione, si rintraccia la teoria della mente proposta da Matte Blanco (1975), secondo il quale ogni azione così come ogni discorso, esprime sia la logica cosciente, di tipo aristotelico, sia una logica inconscia, di ordine emozionale. Quest'ultima, in particolare, attribuendo significato emozionale (simbolizzando affettivamente) agli oggetti del contesto (distinguendo, ad esempio, tra oggetti buoni ed oggetti cattivi) definisce il modo in cui il singolo individuo si relaziona ad essi. La condivisione, che si determina all'interno dei gruppi, del significato emozionale attribuito agli oggetti, come abbiamo già detto, è definita collusione

Come si può osservare dalle figure seguenti (Fig. 1 e 2), l'elaborazione del testo, relativo alla prima domanda dell'intervista, ha condotto alla formazione di quattro cluster, ciascuno dei quali, come indica l'istogramma in fig. 3, assume una diversa grandezza in relazione alla quantità di Contesti Elementari che, rispetto al corpus totale, ha contribuito alla sua formazione.

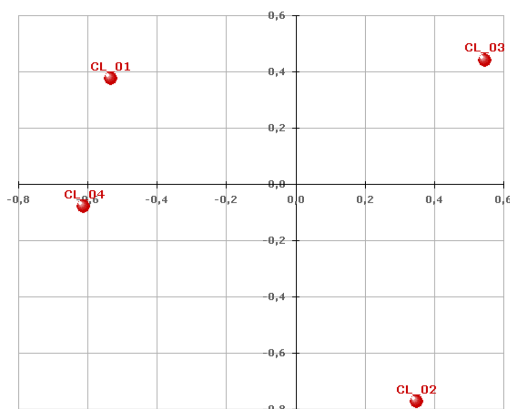



**Fig. 1** – Posizione dei cluster rispetto agli assi X e Y

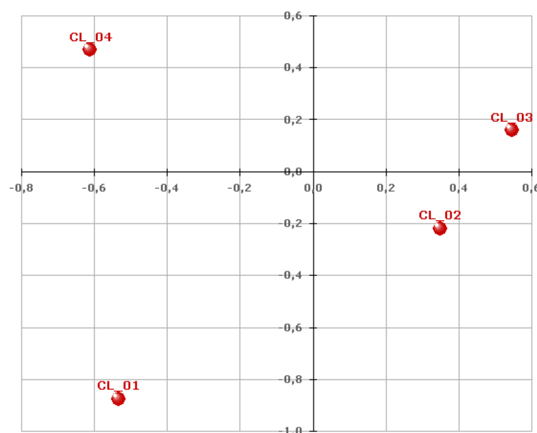



**Fig. 2** – Posizione dei cluster rispetto agli assi X e Z

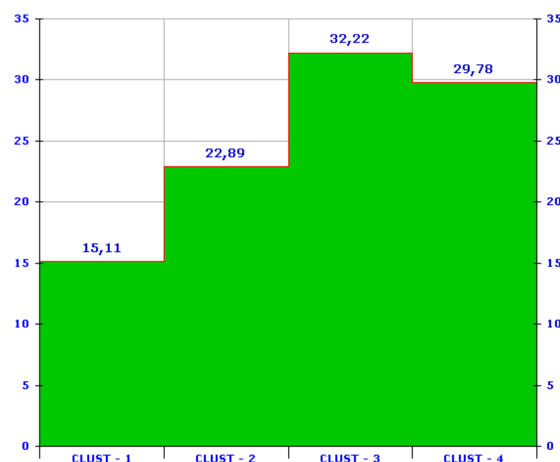



**Fig. 3** – Istogramma dei cluster

Tali cluster vanno a disporsi entro uno specifico spazio definito da tre assi (X, Y, Z), che consentono di vedere come ogni cluster occupi una diversa porzione in quello che possiamo considerare uno "luogo geometrico" o, anche, uno "luogo di significato".

Per delineare lo spazio quale "luogo di significato", in un precedente lavoro (Cordella, Romano, Beccarini, 2009), utilizzando una metodologia analoga a quella che impiegheremo, in questa sede, per la lettura dei cluster, abbiamo studiato il significato attribuibile ai singoli assi. Detto lavoro ci ha consentito di considerare:

- l'asse X, espressivo del modo in cui viene narrata, dagli intervistati, la dimensione temporale della terapia (l'asse è espressione del continuum che vede, ad un polo, l'assenza di confini temporali e, all'altro polo, la presenza di confini definiti);
- l'asse Y, espressivo del "modello di cura" che traspare dalla narrazione dei soggetti intervistati (l'asse è espressione del continuum che vede, ad un polo, una "cura" fondata su criteri normativi e, all'altro polo, una "cura" orientata da criteri contestuali);
- l'asse Z, espressivo del modo in cui gli intervistati narrano di aver affrontato il trattamento (l'asse è espressione del continuum che vede, ad un polo, una modalità delegante e, all'altro polo, una modalità propositiva);

Tornando ora a i cluster, per interpretare la cultura espressa dai singoli raggruppamenti, abbiamo

scelto di analizzare, per ognuno di essi, dieci parole scelte secondo i seguenti criteri:

- il peso del chi$^2$;
- la significatività della parola rispetto al tema di interesse;
- la frequenza con cui il singolo termine si presenta all'interno del cluster, in rapporto alla sua frequenza totale. Spieghiamoci con un esempio: il termine *esperienza* nel cluster 1 presenta un valore del chi$^2$ pari a 13,325 ed occorre con 13 presenze su 50 conteggiabili nell'intero corpus testuale, contro un valore di 33,723 del chi$^2$ ed un'occorrenza di 33 su 50 all'interno del cluster 4. Scegliamo quindi di considerare la parola in questione come propria del quarto cluster, piuttosto che del primo.

La lista di parole proposta per ogni raggruppamento, rappresenta, pertanto, il prodotto di una serie di scelte effettuate, tra l'altro, in forza dei valori di occorrenza delle parole, specialmente laddove si è riscontrata una coincidenza degli stessi termini in diversi cluster.

*CLUSTER 1*

Il primo cluster rappresenta il raggruppamento minore tra i quattro forniti da T-Lab, nel senso che, dei i 450 Contesti Elementari considerati, solo i termini derivati da 68 di questi hanno contribuito a costituirlo. Esso è collocato nell'area X- (tempo confinato), Y+ (modello contestuale), Z- (modalità propositiva).

Di seguito riportiamo i termini scelti ed il loro peso statistico.

| PAROLE | CHI$^2$ |
|---:|---:|
| Capire | 145,691 |
| Emozione | 28,864 |
| Crescere | 24,157 |
| Rifiutare | 16,813 |
| Analisi | 15,223 |
| Seguire | 13,577 |
| Succedere | 12,899 |
| Psicologo | 11,629 |
| Incontrare | 11,101 |
| Seduta | 10,992 |

In prima battuta possiamo iniziare ad osservare come molti dei termini considerati sembrino rimandare, o comunque in qualche modo contenere in sé, la dimensione del movimento, che, utilizzata come una possibile chiave di lettura, può aiutarci a riflettere su alcuni dei significati che l'incontro di questi vocaboli potrebbe veicolare.

Può risultare ad esempio interessante considerare il primo termine, *capire*, contemplato non solo nella sua accezione cognitiva più immediata di comprensione, ma anche nel senso di "sentire profondamente", "arrivare a percepire" (dal verbo latino capere), in relazione al secondo vocabolo, *emozione*, che, derivando da emotus, participio passato del verbo latino emoveo, è riconducibile ai molteplici significati di "smuovere", "scuotere", "scacciare", "sconvolgere", tutte azioni che sembrerebbero proprio trasmettere il senso del movimento. La combinazione delle due parole, in questa logica, potrebbe allora far pensare tanto all'idea di una modificazione di un equilibrio preesistente (Grande Dizionario Garzanti, 1999), tanto a quella di uno sconvolgimento di precedenti convinzioni o modi di percepire. Potremmo quindi essere indotti ad accogliere, tra le ipotesi, quella di interpretare quell'iniziale "comprensione" come un possibile processo di accomodamento al mutamento.

Il nucleo del movimento, d'altra parte, sembrerebbe essere in qualche modo racchiuso anche nei termini successivi: una serie di verbi. *Crescere*, innanzitutto, è un verbo che viene tradizionalmente utilizzato per indicare diverse forme di progressione e che, in direzione della possibilità di arricchire la sfera dei significati pensabili, si presta ad essere utilmente integrato ai due verbi seguenti. Il *rifiutare*, infatti, può segnalare l'azione di non disponibilità, di non accettazione di possibili proposte, ma anche essere calato in una prospettiva evolutiva, in rapporto al processo della crescita; pensiamo al "no" come al primo segnale del processo di separazione, il primo moto verso la differenziazione. In tale logica, il verbo *seguire* sembrerebbe invece collocarsi in una dimensione contrapposta, con il suo indicare il mantenimento di una determinata direzione. Globalmente, dunque, tali azioni sembrerebbero figurare l'altalenare tipico del processo di crescita, giocato tra la spinta a differenziarsi e la necessità di una relazione con l'altro.

A tal proposito, possiamo pensare a come Safran e Muran (2000; trad. it. 2003) ritengano che il corso della relazione psicoterapeutica, nonché le vicissitudini che essa attraversa, siano costantemente definiti proprio da una negoziazione intersoggettiva delle istanze, dialetticamente opposte, di "agentività" e "relazionalità" del cliente, ossia la tendenza all'autonomia e, parallelamente la necessità di mantenere la relazione con l'altro.

Essendoci collocati sulla linea della crescita, è interessante anche notare come il verbo *succedere*, nel suo significato di "venire dopo", introduca l'idea del futuro, dell'avvenire. E così *incontrare*, che delinea proprio un "movimento verso", in direzione di qualcosa.

Avanziamo l'ipotesi che tale movimento cerchi quindi di avviarsi all'incontro con l'altro, alla relazione, facendo però i conti con la complessità emozionale che tale incontro comporta.

Il cluster in analisi, infine, presenta 3 sostantivi – *analisi*, *psicologo* e *seduta* – che incorniciano quei moti di crescita entro uno specifico setting di lavoro, segnalando, nella narrazione dei soggetti intervistati, un ancoraggio al contesto che sembra essere rintracciabile unicamente in questo cluster.

Quel movimento di sviluppo, quell'incontro con l'altro, dunque, sembrano in questo cluster essere narrati in riferimento al contesto della psicoterapia, ma al tempo stesso anche a ciò che ad essa "viene dopo", ossia quel futuro in cui, anche una volta sciolta la coppia terapeutica, i clienti possono arrivare a "succedere", ovvero "prendere il posto" della funzione e del metodo precedentemente rappresentati dallo psicologo, assumendoli su di sé.

Tutto ciò ci richiama le teorizzazioni sulle funzione analitica (De Simone, 1994) intesa come obiettivo del trattamento psicoterapeutico e come possibilità di rendere pensabile, in modo alternativo, ciò che prima della terapia sembrava tracciato in modo indelebile e definitivo.

*CLUSTER 2*

Si tratta del penultimo raggruppamento in termini di grandezza e va a collocarsi nell'area tra X+ (tempo non confinabile), Y- (modello normativo) e Z- (modalità propositiva) (cfr. fig. 1 e 2).

Nel cluster 2, le parole che incontriamo ci inducono a pensare che nel narrare la psicoterapia si sia fatto riferimento più al recupero di uno status "ante", secondo una logica che predefinisce la norma da traguardare, che alla possibilità di immaginare un nuovo e più funzionale assetto.

| PAROLE | $CHI^2$ |
|---:|---:|
| Parlare | 39,253 |
| Cercare | 36,036 |
| Chiedere | 34,626 |
| Recuperare | 18,92 |
| Esistere | 16,834 |
| Sensazione | 16,307 |
| Dieta | 15,649 |
| Serenità | 15,363 |
| Medicina | 13,464 |
| Ritrovare | 13,464 |

Vediamo perchè. *Parlare*, in italiano, è uno dei molti termini atti ad esprimere l'area della comunicazione, ma, tra questi, appare uno tra i più generici. La sua "qualificazione" va ricercata dunque nei termini successivi. Nel nostro caso, il mezzo elettivo della parola, si orienta tanto alle azioni propositive del *cercare* e del *chiedere*, quanto alla sfera del *recuperare*, in quanto possibilità di rendere nuovamente disponibile qualcosa che è andato perduto, riacquistandone la *sensazione* e fissandolo nel suo *esistere*. Il recupero sembra dunque arrivare a porsi quale primo motore della propositività verbale, come confermato dalla presenza di quei termini come *dieta*, *medicina* e *serenità* che trasmettono la chiara idea di un percorso volto al recupero di uno status riconosciuto come ottimale. La dieta, in quanto ordine alimentare atto al recupero di un "peso forma" individuato a monte come obiettivo di benessere; la medicina, baluardo del modello normativo alla cura, che di per sé si orienta al trattamento del disordine e dell'alterazione ripristinando un definito stato di salute; la serenità, identificata come zenit dell'assenza di turbamenti. Una serie di condizioni chiare e auspicabili, che aprendosi con il *recuperare*, si indirizzano all'attesa del *ritrovare*, vedendosi racchiuse tra due verbi considerabili come sinonimi nel loro significato simbolico.

In breve, la relazione terapeutica narrata in questo secondo cluster sembra fondarsi sull'individuazione di una norma a cui fare riferimento; seppure cercandola in modo attivo, utilizzando il mezzo propositivo del parlare per ritrovare quello status "ante" vissuto come desiderabile, ma senza orientarsi alle

considerazioni che renderebbero contestualmente variabili le condizioni di normalità.

*CLUSTER 3*

Ci troviamo di fronte al raggruppamento di maggiori dimensioni, indice del suo essersi definito a partire dal numero più elevato di Contesti Elementari. La porzione di spazio fattoriale in cui il cluster si posiziona è quella compresa tra X+ (tempo non confinabile), Z+ (modalità delegante) e Y+ (modello contestuale) [cfr. fig. 1 e 2].

Per cominciare, a sembrarci particolarmente interessante è l'ordine in cui le parole che compongono il cluster si presentano alla nostra osservazione.

| PAROLE | $CHI^2$ |
|---:|---:|
| Rapporto | 69,18 |
| Prendere | 22,448 |
| Padre | 20,034 |
| Marito | 19,696 |
| Familiare | 18,609 |
| Uomo | 16,161 |
| Casa | 14,911 |
| Raccontare | 14,439 |
| Madre | 12,836 |
| Paziente | 12,397 |

Apre il raggruppamento la parola *rapporto* che letteralmente indica la connessione tra diversi elementi o individui, la quale si accompagna in genere ad una qualificazione che ne chiarisce il significato (rapporto di amicizia, di lavoro, ecc.), così come, in alcuni casi, può esprimere una specifica forma di relazionalità. Pensiamo, ad esempio, al "fare rapporto" quale azione di resocontare o di rendere conto ad un superiore. La nostra ipotesi è che a circoscrivere il rapporto sia il successivo verbo *prendere*, che va a qualificarlo entro una dimensione emozionale fondata peculiarmente sull'includere, il fare proprio e l'afferrare, ma potenzialmente anche sul subire, se si considera il termine in un'altra delle sue comuni accezioni, ad esempio "prendere un malanno" o "prendere un ceffone". Il *raccontare* (l'unico altro verbo presente) potrebbe rafforzare questa significazione della relazione, accentuando la propositività del cliente soprattutto nell'attenzione a raccontare. Si tratterebbe, dunque, di un rapporto fondato sul racconto e volto a prendere.

Proviamo a compiere ancora un passo in avanti. Ipotizziamo che la presenza di termini come *padre*, *marito*, *uomo* e *madre* confermi l'ipotesi che stiamo formulando.

Tali termini, infatti, circoscrivono un contesto che, tradizionalmente, sembra definire un preciso sistema di ruoli che ben si prestano ad essere letti in chiave di un'asimmetria relazionale, come quella che abbiamo visto essere insita nel verbo prendere. Madre e padre sono ruoli che sussistono solo in ragione della presenza di un figlio e dunque di un asimmetrico rapporto adulto/bambino; analogamente, marito, seppur apparentemente portatore di una parità relazionale rispetto alla consorte, collocato accanto a padre e uomo sembrerebbe più trasmettere l'idea del ruolo, culturalmente dato, del capo-famiglia. A tali termini, inoltre, si aggiunge *paziente*, che, anche collocandosi all'esterno della cornice familiare, a livello simbolico sembra comunque richiamare apertamente la posizione di sotto-posto al medico nell'ambito della cura. A fronte di ciò possiamo osservare che la protezione e la possibilità di prendere sono facilmente rinvenibili come i vantaggiosi risvolti di una relazione asimmetrica, in particolare per colui che si pone nella posizione di "inferiore".

I termini compresenti, *familiare* e *casa*, inoltre, collocano la tipologia di rapporto in esame entro la cornice del noto e del consueto, da una parte, e della copertura e della difesa, dall'altra. Sostanzialmente, quindi, possiamo pensare che il richiamo di una situazione "familiare" venga rappresentata come una difesa ed una copertura rispetto alla maggiore complessità che comporterebbe una relazione orientata al cambiamento.

Come ulteriore riflessione a margine, ci permettiamo di osservare che all'interno di questo cluster sono presenti anche una serie di termini (non inseriti in tabella in quanto dotati di un $chi^2$ inferiore), quali *giusto*, *sicuro*, *vero*, *colpa*, *psichiatra*, che a nostro avviso sembrano rafforzare l'ipotesi di un riparo entro un sistema di ruoli, al quale si guarda come sede non solo del sicuro, ma anche del giusto e del vero, così come dell'eventuale colpa che dall'allontanamento da esso può scaturire. Sembra tracciarsi cioè la linea di una norma regolatrice della relazione, incardinata tanto in una "familiarità" che circoscrive la sfera del noto come "sicuro", quanto in altre figure che possono essere elette quali custodi di quella norma (ne è un esempio lo psichiatra).

In breve, ci sembra che la rappresentazione della psicoterapia proposta in questo cluster si ancori ad un gioco di ruoli che, sul piano prettamente emozionale, sono vissuti come familiari, conosciuti, rassicuranti, assunti come immodificabili anche nel corso del trattamento. La certezza dei reciproci ruoli ed il perpetuare inesauribile degli stessi colora la cultura espressa dal cluster 3, ove sembra che il tempo del trattamento, piuttosto che rendere pensabile un obiettivo di crescita, consenta l'evitamento delle emozioni connesse all'esplorazione del cambiamento.

Cionini e Ranfagni (2009) eloquentemente ricordano che se la relazione terapeutica tende ad escludere il confronto con l'ignoto e con l'inevitabile minaccia che esso veicola, il rischio è proprio quello di trovarsi implicati in terapie interminabili.

Quando infatti le funzioni del terapeuta si trovano ancorate in modo rigido ed immutabile al suo ruolo, si argina la possibilità di sviluppare una relazione in cui quelle stesse funzioni possano venire assunte ed esercitate anche dal cliente. In questi casi, come abbiamo detto, sembra che la relazione terapeutica più che ricercare un cambiamento si orienti verso una condizione rassicurante e consueta.

*CLUSTER 4*

L'ultimo cluster che andiamo ad analizzare rappresenta il secondo raggruppamento in termini di grandezza e, in riferimento allo spazio fattoriale, esso si pone tra X- (tempo confinato), Y- (modello normativo), e Z+ (modalità delegante) [cfr. fig. 1 e 2]. Vediamolo attraverso le parole che lo compongono.

| PAROLE | $CHI^2$ |
|---:|---:|
| Anni | 69,518 |
| Esperienza | 33,723 |
| Interrompere | 31,969 |
| Durare | 22,11 |
| Finire | 17,337 |
| Doloroso | 14,966 |
| Dottore | 14,136 |
| Consigliare | 12,682 |
| Economico | 12,271 |
| Valutare | 12,271 |

Si nota immediatamente la delineazione di una dimensione temporale ben confinata e definibile grazie alla prima parola del raggruppamento: *anni*. Tradizionalmente, infatti, l'anno rappresenta una precisa unità di misurazione di uno specifico arco di tempo (pensiamo al conteggio dell'età), in quanto concetto introdotto dall'uomo proprio al fine di segmentare l'infinita ciclicità della natura, dividendola in parti uguali, riconoscibili e definite, per quanto estese.

Il termine successivo è *esperienza*: esso rimanda ad una conoscenza tangibile, acquisita per prove ed errori, attraverso una sperimentazione diretta del campo da conoscere, che richiede il coinvolgimento sia emotivo che cognitivo del soggetto esperente. Lo stesso termini, d'altra parte, richiama anche la necessità di un tempo ripetitivo, necessario a sperimentare più volte la stessa situazione (Marrone, Dusi, Lo Feudo, 2007).

Parliamo, dunque, di una esperienza che si estende in un tempo pluriannuale, nel corso del quale la ripetitività può esitare nella costruzione di un processo evolutivo o in una ricorsività sempre uguale a sé stessa.

Seguono tre verbi, *interrompere*, *durare* e *finire*, che sembrano in qualche modo tratteggiare i due modi di rapportarsi a questo tipo di ciclicità: il suo per-durare, in quanto procedere nel tempo, ed il suo concludersi.

Contestualizzando il discorso nell'ambito del tema di cui ci stiamo occupando in questa sede, abbiamo ipotizzato che i verbi finire ed interrompere potessero riferirsi a due possibili conclusioni del processo di psicoterapia.

*Interrompere* un percorso equivale a troncarlo nel corso del suo svolgersi, nel mezzo, o comunque prima che esso si sia esaurito nel raggiungimento del risultato fissato. Letteralmente, il termine indica proprio "una cessazione improvvisa" (Devoto, Oli, 1990), la quale, pur non qualificandosi necessariamente come definitiva, ad ogni modo finisce per troncare un "flusso continuo" (ibidem).

*Finire*, al contrario, sembrerebbe rimandare al portare a compimento un percorso intrapreso. Nella sua accezione più estesa, tuttavia, lo stesso termine è parimenti riconducibile anche ai significati di "rifinire" o "guardare al dettaglio", da una parte, e di "esaurire", "consumare", "uccidere", "morire", dall'altra. Sembra quindi che uno dei modi in cui la relazione terapeutica viene narrata, la simbolizza come un'esperienza che può protrar-

si nel tempo fino a consumare, esaurire ed uccidere l'altro, ma anche se stessi (morire), laddove essa si improntі all'attenzione al dettaglio, piuttosto che ad uno scopo, ad un obiettivo di cambiamento.

Considerando allora l'accostamento dei due verbi in analisi, se proviamo ad immaginare che *interrompere* non introduca solo l'idea di una frattura, bensì una possibile domanda del cliente (ad esempio l'interruzione di una condizione di disagio che si sta vivendo), con la quale egli rinvia al terapeuta la determinazione di un percorso, possiamo ipotizzare che la mancata definizione di obiettivi condivisi, o, se si preferisce, il procrastinarsi di una relazione incapace di soffermarsi sugli scopi definiti, potrebbe arrivare a porsi come la presentificazione di una rottura della relazione stessa.

E' il tempo, lungo e ripetitivo, che, non trovando una conclusione, viene "interrotto" o "finito".

Il cluster in questione, tuttavia, ci parla anche d'altro.

Proseguendo sulla tabella troviamo infatti altri cinque termini, tra cui *dottore*, *consigliare* e *valutare*. Sembra cioè introdursi la figura di un professionista, accanto a due delle funzioni che tradizionalmente ad essa si rimandano.

*Consigliare* indica un'azione capace di veicolare tanto una valenza "amicale" (può facilmente essere un amico quello a cui si chiede un consiglio), quanto una qualità asimmetrica della relazione (si pensi al rapporto medico/paziente), in virtù della maggiore esperienza e capacità di giudizio attribuiti alla persona consultata (il termine dottore, ad esempio, è arrivato nel corso dei secoli ad assumere il significato di "persona erudita con uno stile di vita sano"). La richiesta di consigli, pertanto, sembra esaltare la figura di colui che lo fornisce, pur lasciando sempre all'interlocutore la libertà di giudicarne il valore e di scegliere conseguentemente se e come farne uso.

Come dicevamo, anche *valutare* (nei suoi significati di "dare un prezzo o un voto", "stimare", "considerare attentamente"), è un termine atto ad indicare una possibile funzione del dottore, ma al tempo stesso è anche riconducibile all'atteggiamento del soggetto che lo consulta, necessariamente valutativo sia nella scelta dell'esperto a cui rivolgersi, sia nella decisione di usufruire o meno delle indicazioni che ne otterrà.

Come riflessione a margine, sottolineiamo che la scelta del termine *dottore* per riferirsi alla figura del professionista sembra in proposito piuttosto eloquente, sottolineando un approccio normativo alla cura (tipico del modello medico) ed una modalità di richiesta centrata sulla delega (Grasso, De Coro ), con tutta l'ambivalenza che essa porta con sé. Dovremmo quindi pensare di leggere entro queste coordinate tanto l'atteggiamento del cliente quanto la qualità della relazione terapeutica.

L'accostamento dei tre termini, dunque, introduce la dimensione relazionale, ossia l'immagine di un rapporto, nel nostro caso quello terapeutico, verso il quale si nutrono aspettative precise sia rispetto al ruolo e alle funzioni ricercate, sia relativamente agli investimenti a cui si è disposti.

Consideriamo infatti gli ultimi due termini rimasti, *doloro* ed *economico*. Essi potrebbero chiaramente indicare i due caratteristici tipi di investimento richiesti da un percorso psicoterapeutico: quello emotivo e quello finanziario. Possiamo immaginare che attraverso queste parole vengano proprio narrati quei costi che, entro una relazione che si protrae nel tempo senza evolvere, possono di pari passo finire per essere percepiti come inestinguibili.

Nel complesso, quindi, sembra che il tipo di cultura narrata in questo cluster ponga in evidenza la valutazione dell'esperienza psicoterapeutica, rispetto al tempo, alle funzioni, agli investimenti richiesti (costi e fatica). E in funzione di tali valutazioni il cluster sembra raccontarci una psicoterapia che si protrae fino a spezzarsi, senza riuscire a fare riferimento ad un prodotto che possa tradurre l'investimento realizzato in un guadagno traguardato. E' quella relazione improntata alla delega, che, sottraendo il trattamento alla possibilità di pensarne gli obiettivi di cambiamento, può concludersi solo attraverso una interruzione.

**Conclusioni**

L'analisi dei cluster appena presentata prende forma dalle narrazioni che i soggetti intervistati ci hanno proposto. Essa raccoglie, pertanto, il modo in cui, l'esperienza psicoterapeutica, è stata vissuta, categorizzata, ricordata ed, infine, ricostruita per un ricercatore, da parte dei rispondenti.

Secondo la lettura proposta, si sono evidenziate quattro diverse modalità di orientare la narrazione.

Molto brevemente,

- nel cluster 1 la psicoterapia viene narrata

come un percorso che si è potuto concludere, che ha permesso al soggetto di mettere a frutto l'esperienza per rapportarsi ai suoi contesti di vita ed al suo futuro. É menzionata la figura dello psicologo e l'incontro nella dimensione spazio-temporale della seduta; si parla di un lavoro che ha avuto inizio in tale relazione ma che è proseguito, fuori dal setting, attraverso l'acquisizione di un metodo per com-prendere, ossia capire ed accogliere, ciò che spinge al mutamento ed alla crescita.

- nel cluster 2 si accentua la dimensione normativa, che si suppone in grado di controllare e livellare la variabilità emozionale. In questo repertorio sembra che il riferimento sia al passato, considerato benevolo, nel quale ci si sentiva saldi e sicuri; attraverso la psicoterapia si cerca di recuperare la serenità perduta e il proprio re-inserimento nella norma.
- il cluster 3 è prettamente focalizzato suoi ruoli, sulle posizioni che i soggetti assumono nella vita, indipendentemente dalle loro funzioni; sembra che si parli di ruoli fissi e immutabili, dati per scontati, che permettono ai soggetti di entrare in relazione senza affrontare la complessità che l'incontro con l'altro comporta, nella vita come in terapia.
- nel cluster 4, torna ad essere presente la possibilità di immettere, in una dimensione mutabile, il percorso terapeutico: ci si concentra sull'investimento, sulla valutazione, ma anche sul modo per uscire dal processo. A differenza, infatti, del cluster 1, ove il mutamento appare possibile, nel cluster 4 la psicoterapia sembra un lungo cammino che mette alla prova e da mettere alla prova, fino al suo esaurimento.

Ora, come si collocano questi risultati nel più ampio panorama delle considerazioni proposte dalla letteratura?

Nel secondo paragrafo del presente articolo, considerando la letteratura, avevamo riassunto alcuni punti sulla prospettiva generalmente assunta dai clienti: la correlazione tra partecipazione al processo terapeutico e percezione del miglioramento, l'attenzione alla qualità della relazione e la tendenza a considerare la psicoterapia come esperienza atta a controllare il piano emozionale.

Nel nostro studio ci sembra di poter confermare che le narrazioni parlano, fondamentalmente, della relazione richiesta e sperimentata nel corso del trattamento. In una misura vicina al 23% dei casi, inoltre, sembra che la psicoterapia venga raccontata come una esperienza atta a livellare la variabilità emozionale (cluster 2), mentre nel 62% dei casi si evidenzia come la relazione si strutturi sulla delega (Grasso, De Coro, 1993) all'esperto (cluster 3 e 4) senza che tale elemento venga posto in discussione.

Abbiamo riscontrato, inoltre, che la narrazione sembra ancorarsi, fondamentalmente, a tre temi: il *tempo* della terapia, il *modello* di trattamento e la modalità di *approccio* del cliente (cfr. il significato attribuito agli assi). Tale temi, pur nella loro diversa composizione (cfr. fig. 1 e 2) risultano, nella nostra lettura non scindibili tra loro.

Ciò appare con evidenza se, per la rilevanza che esso riveste in letteratura, proviamo a porre in luce l'ultimo tema[3]; in questo modo possiamo facilmente cogliere, nel nostro contributo, la distanza tra i cluster 1 - 2 (che si collochino in Z-) e i cluster 3 - 4 (che si posizionano in Z+) (cfr. fig. 2). Vediamo:

- la propositività espressa dal cliente (Z-), spesso associata in letteratura alla soddisfazione per il percorso intrapreso, nel nostro studio è presente in due raggruppamenti che propongono narrazioni molto diverse tra loro. A fronte di ciò, possiamo ipotizzare che la soddisfazione percepita dai clienti non significhi necessariamente acquisizione ed utilizzo di un modello di relazione "nuovo" (come noi osserviamo nel cluster 1) ma possa anche associarsi al ripristino di una condizione precedente, vissuta, dal cliente stesso, come desiderabile (cluster 2). Questo, forse, potrebbe spiegare, almeno in parte, la possibile discrasia riscontrabile tra le valutazioni del trattamento espresse dai clienti e le valutazioni proposte dai terapeuti (che qui

[3] Tale tema è evidenziato dal significato attribuito all'asse Z, che nel polo Z+ esprime una modalità volta, sostanzialmente, a delegare il proprio problema al professionista e nel polo Z- una modalità improntata maggiormente verso la propositività e la partecipazione del cliente.

si suppongono orientate verso l'acquisizione di "modalità di relazione con il contesto" più funzionali delle precedenti);

- la diversità riscontrabile nei cluster 1 e 2, d'altra parte, ci porta a ritenere che la "propositività del cliente" sia un elemento necessario ma non sufficiente a dar conto della funzionalità del percorso terapeutico. Assunto che le narrazioni da noi raccolte sono un'espressione della relazione terapeutica sperimentata, ciò che sembra differenziare i due cluster in esame, è la capacità di negoziare la riformulazione di obiettivi perseguibili; capacità da attribuire alla *relazione* terapeutica e che sembra presente nella narrazione del cluster 1 e assente in quella del cluster 2;

nella stessa logica sino ad ora espressa, possiamo considerare la contrapposizione tra la narrazione espressa dal cluster 1 e quella del cluster 4. Se consideriamo l'asse Z, tale contrapposizione non sembra scaturire semplicemente dall'esito del trattamento, considerato positivamente nel primo caso e valutato quanto meno in modo ambivalente nel secondo, quanto, piuttosto, dalla modalità, più o meno propositiva, con cui il cliente si è rapportato a tale esperienza. In altre parole, la criticità nei confronti della psicoterapia, caratterizzante il cluster 4, sembra spiegabile proprio attraverso la sua collocazione in Z+, ovvero attraverso quella dimensione di attesa passiva/aggressiva che traspare dai termini studiati. Eppure, anche in questo caso, ci sembra utile sottolineare che la narrazione in esame racconta di una *relazione* terapeutica nel corso della quale non sembra sia stato possibile affrontare la modalità passiva/aggressiva che l'ha caratterizzata. Così, mentre nella narrazione del cluster 1 si può accedere ad una con-clusione, condivisa sia dal terapeuta che dal cliente, nel cluster 4 questo non sembra possibile, se non attraverso l'aggressione della relazione terapeutica e dell'investimento realizzato. A questo proposito, può essere interessante riportare quanto abbiamo rilevato attraverso una lettura "per esteso" degli stessi materiali sottoposti all'elaborazione di T.Lab. Solo 5 interviste su 30 (ovvero circa il 15% delle interviste, una quantità sovrapponibile a quella del cluster 1) parlano di ciò che la psicoterapia ha consentito di realizzare in un tempo successivo ad essa, ovvero dell'utilizzo che il narratore ne sta facendo una volta concluso il percorso terapeutico. Nel restante 85%, invece, si nota una preponderanza di considerazioni fattuali rispetto al problema che ha spinto a porgere la richiesta di intervento o riguardo la figura del terapeuta. In particolare, le molte descrizioni in cui sembra celarsi un'idealizzazione o una svalutazione del terapeuta sembrano, in effetti, mettere in luce una scarsa elaborazione dell'esperienza vissuta.

In breve, come dicevamo, lo studio delle narrazioni concernenti la psicoterapia ci sembra che riproponga tutta la complessità intrinseca nello studio di una relazione, ponendo in evidenza la percezione che si ha degli attori che la compongono e dei loro reciproci modelli di azione.

In questa logica, proponiamo una ulteriore riflessione a proposito dei cluster 2 e 3 che non sembrano avanzare considerazioni sull'esito del trattamento ma, piuttosto, incentrano la narrazione su due parametri ritenuti significativi per lo strutturarsi ed il perdurare della relazione terapeutica. Si tratta di due aspetti (i reciproci ruoli e la definizione di una norma che funga da modello) che possiamo facilmente ricondurre alla tipica relazione medico/paziente, in cui l'attenzione è primariamente posta alla risoluzione della patologia, che consente un ritorno alla normalità, grazie alla competenza insita nel ruolo medico (Imbasciati, 2006). In questi casi, la psicoterapia sembra narrata al pari di qualunque altra terapia, senza che si evidenzino differenze tra le professioni e, ancora una volta, ci sembra che questo elemento sia rilevante, proprio perchè interroga i "professionisti della psicoterapia" sui propri modelli di azione professionale e sulla percezione che si ha di questi ultimi.

## Riferimenti bibliografici

AA.VV. (1999). *Grande dizionario della lingua italiana moderna*. Milano: Garzanti.

Andolfi M., Angelo C., D'Atena P. (2001). *La terapia narrata dalle famiglie. Una prospettiva di ricerca intergenerazionale*. Milano: Raffaello Cortina.

Arrigoni M.P., Barbieri G. (1998). *Narrazione e Psicoanalisi*. Milano: Raffaello Cortina

Bachelor A., Salamé R. (2000). Partecipants' perceptions of dimension of therapeutic alliance over the course of therapy. *Journal of Psychotherapy Practice and Research*, 9, 39-53.

Bedi R.P. (2006). Concept mapping the client's perspective on counseling alliance formation.

*Journal of Counseling Psychology*, 53 (1), 26-35.

Carli R. (1993). *L'analisi della domanda in psicologia clinica*. Milano:Giuffrè.

Carli R., Paniccia R. M. (2002). *L'analisi emozionale del testo. Uno strumento psicologico per leggere testi e discorsi*. Milano: Franco Angeli.

Carli R., Pagano P. (2008) (a cura di). *S. Lorenzo. La cultura del quartiere e i rapporti con la psicologia*. Roma: Kappa.

Cionini L., Ranfagni C. (2009). Dire, fare, imparare. Un modello di formazione alla psicoterapia in ottica cognitivo costruttivista. *Rivista di psicologia clinica*, 2, 42-62. www.rivistadipsicologiaclinica.it

Claiborn C.D., Berberoglu L.S., Nerison R.M., Somberg D.R. (1994). The client's perspective: ethical judgments and perceptions of therapist practices. *Profesional Psychology: Research and Practice*, 25 (3), 268-274.

Cordella B., Romano F., Beccarini C. (2009). La psicoterapia dal punto di vista dei clienti. *Scritti di Gruppo*, 2, 25-45. www.associazioneppg.it/rivista.asp

Devoto G., Oli G.C. (1990). *Dizionario della lingua italiana*. Firenze: Le Monnier.

De Simone G. (1994). La conclusione dell'analisi. Teoria e tecnica. Roma: Borla

Di Nuovo S. (2005). Metodi e strumenti. Tra quantitativo e qualitativo. In S. Di Nuovo, G. Lo Verso. Come funzionano le psicoterapie. Milano: Franco Angeli.

Dolcetti F.R., Giovagnoli F., Paniccia R.M., Carli R. (2007). Problemi e risultati in psicoterapia nelle rappresentazioni dei terapeuti e dei clienti. *Rivista di Psicologia Clinica*, 0, 101 – 107. www.rivistadipsicologiaclinica.it.

Fava E., Pazzi E., Arduini L., Masserini C., Lammoglia M., Landra S., Pazzaglia P., Carta I. (1998). Gli effetti delle psicoterapie: uno studio sulla percezione che i pazienti hanno dei risultati dei loro trattamenti. *Ricerca in Psicoterapia*, 1 (3), 324 – 343.

Frankel Z., Levitt H.M. (2009). Clients' experiences of disingaged moments in psychotherapy. A Grounded Theory analysis. *Journal of Contemporary psychotherapy*, 39, 171-187.

Freda M. F. (2008). *Narrazione e intervento in psicologia clinica*. Napoli: Liguori

Giovagnoli F., Dolcetti F.R., Paniccia R.M. (2008*)*. Le attese e le valutazioni sulla psicoterapia dal punto di vista degli psicoterapeuti e dei clienti. *Rivista di Psicologia Clinica*, 3, 334 – 353. www.rivistadipsicologiaclinica.it

Grasso M., De Coro A. (1993). Analisi della domanda e intervista diagnostica. Un approccio psicodinamico. In R. Carli (a cura di). *L'analisi della domanda in psicologia clinica*. Milano: Giuffrè.

Imbasciati A. (2006), Psicologia clinica: presente e futuro. *Rivista di psicologia clinica*,1, 33-42 www.rivistadipsicologiaclinica.it

Lancia F. (2004). *Strumenti per l'analisi dei testi. Introduzione all'uso di T-Lab*. Milano: Franco Angeli.

Lo Coco G., Di Blasi M., Giannone F. (2001). Indicatori di cambiamento in un gruppo di pazienti con disturbi del comportamento alimentare. *Ricerca in psicoterapia*, 4, 49-65.

Matte Blanco I. (1975). *L'inconscio come insiemi infiniti*. Trad. it. Torino: Einaudi.1981.

Marrone, Dusi, Lo Feudo (2007). *Narrazione ed esperienza: intorno ad una semiotica della vita quotidiana*. Roma: Meltemi

McGuff R., Gitlin D., Enderlin M. (1996). Clients' and therapists' confidence and attendance at planned individual therapy session. *Psychological Reports*, 79 (2), 537-538.

Montesarchio G., Venuleo C. (2009). *Colloquio Magistrale. La narrazione generativa*. Milano: Franco Angeli.

Roe D., Dekel R., Harel G., Fenning S. (2006). Client's reasons for terminating psychotherapy. A quantitative and qualitative inquiry. *Psychology and Psychotherapy. Theory, Research and Practice*, 79, 529-538.

Roe D., Dekel R., Harel G., Fenning S., Fenning S. (2006). Client's feelings during termination of psychodynamically oriented psychotherapy. *Bulletin of Menninger Clinic*, 70 (1), 68-81.

Safran J.D., Muran J.C. (2000). *Teoria e pratica dell'alleanza terapeutica*. Trad. it. Roma-Bari: Laterza, 2003.

Saussure (de) F. (1916). *Corso di linguistica generale.* Trad. it. Bari: Laterza, 1967.

Seligman M.E.P. (1995). The effectiveness of psychotherapy. The Consumer Reports study. *American Psychologist*, 50, 965-974.

Smorti A. (2007). *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del sè*. Firenze: Giunti

Straker G., Becker R. (1997). The lived experience of change in psychotherapy: client and therapist perspectives. *International Journal of Psychotherapy*, 2 (2), 171-178.

Todd D. M., Deane F.P., Bragdon R.A. (2003). Client and therapist reasons for termination. A conceptualization and preliminary validation. *Journal of Clinical Psychology*, 59, 133-147.

(SEZIONE ATTUALITA': Lev Semyonovich Vygotskij)
Estratti dal volume
*Il problema della coscienza*

# Biografia di Lev Semyonovich Vygotskij

Claudio LUCCHIARI
Università di Milano – Dipartimento di Studi Sociali e Politici

Lev Semyonovich Vygotskij rappresenta una figura di particolare rilevanza per lo sviluppo della psicologia del XX secolo. La capacità innata di trovare collegamenti, di integrare dati in costrutti e modelli, nonché una notevole competenza sperimentale, porto Vygotskij a produrre in un lasso di tempo relativamente breve, alcuni fra i più importanti capitoli della psicologia scientifica. Tuttavia, alcuni dei suoi lavori risultano ancora poco diffusi rispetto ad altri studiosi. Pertanto abbiamo deciso di proporre alcuni scritti attraverso traduzioni inedite dei testi originali, al fine di contribuire a una rinnovata diffusione del pensiero dei un dei più grandi psicologi del XX secolo.

In questo quadro, quindi, abbiamo ritenuto importante riconsiderare gli studi di Vygotskij sulla questione della coscienza, traducendo alcuni scritti sul tema. Le opere che verranno presentate rappresentano traduzioni inedite, curate dall’autore e dalla dott.ssa Tatiana Bodraya. In questa prima tappa proponiamo il resoconto di una relazione interna al gruppo di ricerca tenuta da Vygotskij nel 1932 alla presenza dei suoi collaboratori, fra cui Aleksander Romanovic Lurjia . Proponiamo qui il testo completo, in cui si susseguono appunti presi da un anonimo e poi dallo stesso Lurija. Trattandosi di appunti, non presentano una stesura completa, ma seguono il discorso di Vygotskij in modo schematico e piuttosto discontinuo, frammezzando il discorso con propri spunti di riflessioni e note.

La relazione tratta del rapporto fra pensiero, linguaggio e coscienza: un tema classico della scuola storico-cultuale. E’ interessante notare che Vygotskij e Lurjia si identificano completamente in questa scuola (appare spesso l’uso del “noi” o “nostro” per riferirsi all’approccio storico-culturale), contrapponendosi con le altre scuole di psicologia coeve. A ognuno di questi riferimenti sono state aggiunte, a cura del redattore, delle brevi note esplicative. L’opera originale è tratta dal Volume 1, delle Opere Scelte (Sobranie sočinenij, 1982-84).

Tuttavia, prima di presentare il testo, introdurremo brevemente la vita e l’approccio di Vygotskij al fine di inquadrare le caratteristiche fondamentali del suo pensiero.

## Cenni biografici

Lev Semyonovich Vygotskij nacque il 5 novembre 1896 a Orsha, Bielorussia (allora impero russo), in una famiglia benestante di origine ebraica. Subito dopo la nascita di Lev, suo padre fu nominato capo dipartimento di una importante Banca di Gomel, la seconda città per dimensione della Bielorussa, ove la famiglia si trasferì. Qui Vygotskij trascorse la sua infanzia. La madre di Vygotskij aveva studiato per diventare insegnante, ma in realtà si dedicò alla famiglia a tempo pieno, contribuendo a fornire un ambiente stimolante e arricchente per i suoi otto figli. Vygotskij completò la sua istruzione primaria a casa con sua madre e un tutor privato, entrando poi nella scuola pubblica per portare a termine gli studi secondari. Dotato di una velocità eccezionale di lettura e di memoria, fu un allievo eccellente in tutte le materie.

Dopo il diploma di scuola secondare all'età di diciassette anni, si iscrisse all'Università di Mosca inizialmente studiando medicina, per poi passare a studiare legge, anche se fu sempre appassionato studioso di filosofia. Dopo la laurea, Vygotskij tornò a Gomel per insegnare letteratura e filosofia. Qui sposò Rosa Smekhova dalla quale ebbe due figlie. Nella stessa città Vygotskij istituì un laboratorio di ricerca presso un istituto locale.

La psicologia comunque è senz'altro uno dei suoi interessi principali fin dalla giovane età, se è vero che sin dalla prima relazione del '24 al secondo Congresso Panrusso di Psiconeurologia (Il problema della Coscienza nella scienza del comportamento) le sue idee sono chiare e originali

tanto da attrarre l'attenzione di un importante psicologo come Kornilov che lo chiama a Mosca. Da qui inizia la sua carriera nella psicologia. Durante questo periodo, Vygotskij, costretto a lavorare nel seminterrato dell'Istituto ebbe modo di approfondire le proprie conoscenze psicologiche e filosofiche approfittando della grande quantità di materiali archiviati e consultabile.

Nel 1925, Vygotskij porta a termine la sua tesi sulla psicologia dell'arte, dando il via alla sua brillante carriera di studioso e di ricercatore. Purtroppo, però, la sua vita fu molto breve. Infatti, prendendosi cura del fratello minore, Vygotskij contrasse la tubercolosi nel 1919, malattia che lo portò a una precoce morte nel 1934, all'età di trentotto anni. Dal 1924 al 1934, Vygotskij affronto svariati temi della psicologia, sia su un piano teorico che applicativo, scrivendo oltre 180 articoli, alcuni dei quali sono stati pubblicati cinquant'anni dopo la sua morte. Tra i testi più importanti, ricordiamo “Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori” (1833) e “Pensiero e linguaggio” (Myšlenie i reč, 1834).

Solo un decennio di studi, che tuttavia si mostrarono intensi e fruttuosi, portandolo a fondare un proprio personale approccio, la scuole storico-culturale, all’interno della quale si svilupparono studiosi di altissimo livello quali A.N. Leont’ev e A.R. Lurjia. Un decennio, tuttavia, reso difficile non solo dalla malattia, contro la quale si mostro sempre combattivo, ma anche dal difficile rapporto con le autorità sovietiche.

Nei primi anni Trenta, infatti, Vygotskij fu vittima della lotta politica che avvenne durante il governo Stalin. Il governo lo accusò di essere uno «psicologo borghese» dello stampo di J. Piaget e di altri psicologi occidentali. Infatti, veniva guardato con sospetto perché faceva spesso riferimento a tali autori. Venne anche criticato per aver suggerito che le persone della minoranza analfabeta delle parti più remote e industrializzate della Russia non avessero ancora sviluppato le capacità intellettuali di coloro che abitavano nelle parti più moderne. Particolarmente sospetto appariva il suo interesse per i test di intelligenza - una “perversione pedologica” - denunciata dal partito comunista, Il partito lo incluse nella sua lista nera, così come molti altri psicologi. Dal 1936 al 1956 le sue opere vennero bandite, sebbene continuassero a circolare segretamente. Ciò limitò il suo impatto sulla sviluppo della scienza psicologica mondiale almeno fino al secondo dopo guerra.

La vita di Vygotskij, caratterizzata da una precoce intelligenza e la morte prematura, ha portato a Toulman a definirlo «il Mozart della psicologia». Le idee di Vygotskij vennero portate avanti dal lavoro di Luria ed altri psicologi. Tuttavia, soltanto alcuni brevi articoli di Vygotskij furono disponibili in inglese fino a quando nel 1962, anno in cui venne pubblicata una traduzione di Pensiero e linguaggio. Gli sforzi di alcuni studiosi, tra cui Michael Cole, James Wertsch (1981), Jean Valsiner e Ann Brown negli Stati Uniti, resero le sue idee più accessibili al mondo. A partire dal 1987 (Rieber e Carton 1987) sono stati pubblicati i primi capitoli delle opere scelte di Vygotskij in inglese, grazie soprattutto all’iniziativa e al lavoro di R. Rieber, professore emerito di psicologia presso il John Jay College of Criminal Justice di New York.

**Il contesto storico**

Su un piano ancora più generale, Vygotskij si confrontò direttamente con i problemi di base della psicologia moderna, allora nascente. All’epoca esistevano già diverse correnti. In America il comportamentismo iniziava ad egemonizzare l’attività di ricerca, mentre lo strutturalismo di Tichner, erede di quello Europeo di Wundt segnava il passo e con esso il metodo introspettivo. Da un punto di vista teorico, il funzionalismo di James aveva avuto un grande impatto all’inizio del XX secolo. In Europa, si andava affermando la scuola della Gestalt, che al contrario del comportamentismo disegnava un uomo guidato dalle proprie competenze innate, particolarmente evidenti nel campo della percezione. Nello stesso periodo Jean Piaget iniziava i propri studi nel campo dello sviluppo dell’intelligenza, dando origine alla cosiddetta epistemologia genetica.

In Russia, la scuola riflessologica di Pavlov rappresentava il paradigma imperante, al quale, anche per ragioni politiche, in qualche modo bisognava adeguarsi. E naturalmente in questo moto non si può dimenticare lo sviluppo della psicoanalisi di Sigmund Freud, che su un piano clinico si poneva come la corrente principale di analisi delle dinamiche inconsce dell’uomo.

Vygotskij si trovò dunque a lavorare in uno scenario complesso di trasformazione, dove era necessario prendere delle posizioni, ma anche trovare una propria identità, una propria linea. Ed è forse su questo versante che Vygotskij segnò il proprio successo. Egli, infatti, riuscì a stabilire un approccio originale, in qualche modo figlio del proprio contesto storico-culturale, ma dal quale non fu limitato, costretto in dogma ideologico. Al contrario, colse le spinte innovatrici e propositive del proprio contesto, per trarne spunti originali e

di una tale potenza epistemica, che i suoi echi non si spensero nemmeno in vent'anni di forzoso oblio. E' indubbio che lo sviluppo di una scienza dell'uomo, di una psicologia, non possa essere indipendente dal contesto entro il quale si radica. Così se il comportamentismo è figlio del contesto statunitense e la prima psicanalisi ha tutti i tratti di un Europa non ancora emancipata dai costumi vittoriani, allo stesso modo l'approccio storico-cultuale si installa in un contesto socialista, in cui scienza e politica si intersecano senza tra l'altro necessariamente colludere.

Il periodo storico in cui vive Vygotskij corrisponde a quello della riflessologia di Pavlov, allora una delle più importanti teorie in campo fisiologico e psicologico. Vygotskij si proclamò più riflessologo dello stesso Pavlov, il che ci dice che Vygotskij parte da una posizione che non è così diversa da quella "associazionista" del comportamentismo americano. Eppure ciò che dedusse è del tutto diverso. Infatti partendo dai fondamentali studi sui riflessi condizionati, base dell'apprendimento, Vygotskij afferma che fra lo stimolo e la risposta si viene a formare qualcosa d'altro che caratterizza il comportamento intelligente, o meglio strumentale (Mecacci, 1992). Il salto dialettico, qualitativo, afferma Vygotskij, è costituito proprio dall'utilizzo di stimoli mezzi, o stimoli-strumenti. Questo stimolo si pone proprio in mezzo alla classica cascata causale S-R. Quando uno stimolo deve essere ricordato (quindi non rientra in un rigido schema istintivo) l'uomo elabora degli stimoli-mezzi per ricordare la risposta che dovrà avvenire (appunto il nodo al fazzoletto). Un concetto fondamentale è quello di interiorizzazione degli stimoli-segni, secondo il quale lo sviluppo individuale e sociale procede per successive interiorizzazione di questi strumenti, di modo ché si verifichi quel salto dialettico di cui si parlava sopra. Da un punto di vista storico-sociale lo sviluppo del lavoro "sociale" è fondamentale nella storia dell'uomo perché esso determina la produzione e l'utilizzo di strumenti, che successivamente andranno ad arricchire l'esperienza dell'uomo, o se vogliamo la sua coscienza, ovvero l'oggetto stesso della psicologia.

**Studi psicologici**

Come detto i temi trattati da Vygotskij sono molti. Tuttavia, il suo nome è spesso legato allo studio dell'apprendimento, alla psicologia dell'educazione e dei deficit. Il suo interesse per tutta la vita in bambini con difficoltà di apprendimento lo portò a formare il Laboratorio di Psicologia per l'infanzia anormale a Mosca. Può essere così considerato come uno dei padri della psicopedagogia moderna (Mecacci, 1992).

In quest'ambito il costrutto fondamentale che non possiamo non richiamare è quello di "zona di sviluppo prossimale" (ZPD). Esso si riferisce al divario in essere tra le capacità proprie di un bambino e quello che può esprimere sotto la guida di un adulto o un pari più capace. La zona prossimale è, dunque, il divario tra ciò che i bambini sono già in grado di fare e ciò che non sono ancora pronti a compiere da soli. La discrepanza tra l'età mentale di un bambino, misurata attraverso una prova statica, (per esempio un problem solving) e il livello a cui arriva a risolvere i problemi con l'assistenza di un adulto rappresenta la zona del suo sviluppo prossimale.

Vygotskij sosteneva che l'apprendimento interattivo con gli adulti rappresenta il metodo più efficace per aiutare i bambini ad esprimere le proprie capacità, proprio in virtù dell'effetto di "prossimità".

Secondo Vygotskij, adulti e coetanei più avanzati devono contribuire direttamente e organizzare l'apprendimento di una certa capacità, prima che possa dominarle e interiorizzarle.

Più in generale Vygotkij stabilì la cosiddetta "legge genetica generale dello sviluppo culturale", che fornisce una sorta di formulazione generale della zona sviluppo prossimale. Secondo questa legge, il funzionamento mentale superiore appare su due piani. In primo luogo emerge tra le persone, su piano di funzionamento esterno (o extra-mentale), e poi appare all'interno dell'individuo, su un piano interno, o meglio intra-mentale.

Lo sviluppo ha luogo sia all'interno che all'esterno del corpo, e soprattutto, alla frontiera, cioè a livello di interfaccia che collega le due regioni, interno e esterno. La ZDP non è solo il luogo dove i piani intra- ed extra-mentali si incontrano; la ZPD è un territorio di confine in cui si situano la mente "incarnata" e la mente cognitiva, la mente individuale e la mente sociale, lo sviluppo già raggiunto e lo sviluppo che deve essere ancora raggiunto.

Lo studio psicologico della coscienza

Su un piano definitorio, dunque Vygotisky sosteneva la psicologia dovesse porsi il compito di fornire un'analisi scientifica esauriente della mente umana e non già, come voleva il comportamentismo del comportamento umano. Questo accento sulla mente, portava così a una

necessità, che i comportamentisti avevano eliminato a priori, cioè lo studio della coscienza.

La psicologia soggettivistica considerava la coscienza come accessibile solo attraverso introspezione, un metodo non considerato adatto a un'indagine scientifica, mentre la scuola scientifica dominante in Russia, basandosi su concetti quali riflesso o stimolo-risposta, mancava degli strumenti e dei concetti adatti per studiare la coscienza e la mente nella sua globalità. Al contrario del comportamentismo di Watson, che avanzava l'ipotesi di una "psicologia senza coscienza", Vygotskij sosteneva che la coscienza è "un fatto indiscutibile, una realtà primaria " (Vygotskij, 1924).

Non può esistere una scienza della mente incapace di indagare la natura stessa del suo oggetto di indagine. Sul ruolo della coscienza nella psicologia, dunque, Vygotskij fu particolarmente chiaro e in netta opposizione al comportamentismo, ma anche alla riflessologia di Pavlov. Tuttavia, il costrutto di coscienza di Vygotskii non risulta univoco, ma in continua evoluzione nel suo pensiero e nei suoi scritti. Egli riteneva necessario un ampio approccio funzionalista che identificasse la coscienza con un certo insieme di capacità.

Nelle sue prime opere, egli invoca il concetto di esperienza "doppiata" (udvoennyi) (Vygotskij, 1925). Quando vedo un oggetto davanti a me, sono consapevole dell'oggetto stesso, ma sono anche consapevole, oppure posso esserlo, del mio percepire l'oggetto. Gli esseri umani sono in grado di avere "esperienza dell'esperienza": "Abbiamo la consapevolezza riflessiva dei nostri stati mentali e di agire in quella luce. Vygotskij identifica la coscienza non solo con tale consapevolezza multilivello, ma con la funzione di selezione e di controllo che consente, un approccio assolutamente moderno. Così facendo, Vygotskij faceva rientrare il problema della la coscienza nello studio della struttura del comportamento e non già in quello della soggettività in un'ottica fenomenologica.

Tuttavia, nonostante la sua diffidenza circa le pretese esplicative del concetto di riflesso, suggerisce nei suoi primi scritti, che "la coscienza è semplicemente il riflesso dei riflessi " (1925, 1924).

Nei suoi scritti più tardi, Vygotskij mostra una visione più ampia, utilizzando il termine coscienza come sinonimo di mente. Egli sosteneva che non ci fosse una profonda distinzione tra la mente del bambino e la mente dell'uomo maturo. I bambini normali sono dotati dalla natura di certi "funzioni mentali elementari "(ad esempio, il pensiero prelinguistico, la parola preintellettuale, la memoria associativa, le capacità attentive di base, la percezione, la volizione). Questi funzioni sono modulari e fondamentalmente spiegabile all'interno del paradigma stimolo-risposta. A partire da queste funzioni di base si sviluppa la mente adulta, che rappresenta un sistema olistico, fatto da funzioni e capacità interconnesse in modo complesso (si può notare in ciò un approccio neuropsicologico che verrà più tardi portato a pieno sviluppo da Lurjia). Ogni "funzione mentale superiore" (ad esempio, le funzioni linguistiche, il pensiero, la memoria "logica", l'attenzione volontaria, la rappresentazione concettuale, la "razionalità") è quello che è in virtù dei rapporti che sviluppa con le altre. La memoria, per esempio, non si limita a servire le informazioni necessarie al pensiero, ma è a sua volta permeata e organizzata dal pensiero, in quanto il ricordo del passato comporta un processo di ricostruzione e di narrazione e non un mero meccanismo di ripristino dei dati, come vorrebbe una metafora semplicistica mente-computer. L'uomo, infatti, pensa attraverso eventi del passato per dar loro un senso. Ogni atto di pensiero si svolge nel contesto della nostra consapevolezza del passato. Allo stesso modo, percezione e attenzione sono strutturati da concetti e categorie dal linguaggio e di pensiero (Daniels, Wertsch, & Cole, 2007).

A partire da questi concetti, in cui lo sviluppo della mente (superiore) e della coscienza vanno a coincidere, la teoria che Vygotskij divenne famosa come teoria delle funzione psichiche superiori. Questo perché l'autore parte dalla considerazione che esistono delle funzioni psichiche di base, legate alla maturazione biologica dell'individuo e della specie, ma oltre a queste l'uomo sviluppa delle funzioni superiori, il cui sviluppo è di carattere sociale, o se si vuole storico-culturale. Infatti sono tre tipi di esperienze che Vygotskij prende in considerazione per spiegare lo sviluppo. L'esperienza individuale, l'esperienza sociale e l'esperienza storica (Wertsch, 1985). Ognuno di queste esperienze permette l'interiorizzazione di strumenti che andranno a formare le funzioni psichiche superiori (collegamenti extra-corticali).

## Bibliografia

Daniels, H., Wertsch, J., Cole, M. (2007) editors. *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Cambridge MA: Cambridge University Press.

Mecacci L., (1992), *Storia della psicologia del Novecento*, Roma-Bari: Laterza.

Rieber, R.W., Carton, A.S., editors (trans. N. Minick) (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky, Vol.1*. New York: Plenum.

Vygotskij, L.A. (1924). Metodologia della ricerca riflessologica e psicologica. In Vygotskij L.S. *Sobranie socinenija (1982-84) [Opere Scelte]*. Moskva, Pedagogika, voll.I-VI .

Vygotskij, L.S. (1925). Soznanie kak problema psihologii povedenija (La coscienza come problema della psicologia del comportamento), in "Psihologija i Marksizm", (Psicologia e marxismo), G.iz. Moskva- Leningrad, tr. it. in: *Antologia di scritti*, a cura di L.Mecacci. Bologna: Il Mulino, 1983.

Wertsch, J.V. (1981) editor. *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk NY: Sharpe.

Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge MA: Harvard University Press.

# Il problema della coscienza (Trascrizione dei principali punti della relazione)

Lev Semyonovich VYGOTSKIJ

**Introduzione**

La psicologia si definiva come la scienza sulla coscienza, ma di coscienza la psicologia non sapeva quasi niente.

**L'impostazione del problema nella vecchia psicologia**. Ad esempio, T. Lipps[1]: "L'inconscio è il problema della *psicologia stessa". Il problema della coscienza si poneva oltre e prima della psicologia.*

Nella psicologia descrittiva: a differenza delle scienze naturali, in psicologia l'essenza e il fenomeno coincidono, da qui deriva che la psicologia è una scienza visuale-intuitiva. Ma visto che nell'analisi della coscienza è presente solo una parte della coscienza, allora lo studio della coscienza nel suo complesso è impossibile.

Conosciamo una serie di leggi formali come: la continuità, l'unitarietà della coscienza, la sua identità, il flusso della coscienza.

**Gli studi sulla coscienza nella psicologia classica**: ci sono due rappresentazioni principali della coscienza.

Prima rappresentazione: la coscienza viene considerata come qualcosa che sta al di là dei confini rispetto alle funzioni psichiche, come una specie di spazio psichico (ad esempio, Jaspers[2] diceva: la coscienza è come se fosse una scena dove viene rappresentato un dramma; nella psicopatologia differenziamo due casi principali: o si rovina l'atto o si rovina la scena stessa). Conseguentemente, secondo questa ipotesi *la coscienza (come qualsiasi spazio) è privo di qualsiasi caratteristica qualitativa.* Da qui la scienza sulla coscienza sorge come una scienza sulle relazioni ideali (geometria – E. Husserl[3], "geometria dell'anima" – W. Dilthey[4]).

Seconda rappresentazione: la coscienza è una certa *qualità comune* appartenente ai processi psicologici. Questa qualità può esserci ma può essere messa fuori parentesi, ovvero può non essere considerata. E in questa rappresentazione la coscienza viene considerata come non qualitativa, fuori dai confini, immutabile e non sviluppabile.

"La sterilità della psicologia dipendeva dal fatto che il problema della coscienza si stava sviluppando".

---

[1] Theodor Lipps (1851-1914) filosofo tedesco, fu uno dei professori universitari più influenti nella Germania del suo tempo. I suoi studi si concentrarono soprattutto sull'arte e l'estetica. Famosi i suoi studi sugli stati di coscienza, presi in considerazione anche da Sigmund Freud

[2] Karl Jaspers ( ). Iniziò gli studi in giurisprudenza, poi li abbandonò in favore di medicina, laureandosi nel 1908. Fino al 1915 lavorò presso la clinica psichiatrica di Heidelberg grazie alla specializzazione in psicologia e psichiatria. Nel 1916 gli venne assegnata la cattedra di professore straordinario di psicologia presso l'Università di Heidelberg, nel 1921 quella di filosofia. La filosofia di Karl Jaspers si inserisce nel filone della riflessione esistenzialista sull'essere e ha senz'altro punti in comune con l'ontologia di Heidegger.

[3] Edmund Gustav Albrecht Husserl (1859 – 1938) è stato un filosofo e matematico austriaco naturalizzato tedesco, fondatore della fenomenologia e membro della Scuola di Brentano. La corrente filosofica della fenomenologia ha influenzato gran parte della cultura del Novecento europeo e non solo. Ebbe un profondo influsso sull'esistenzialismo, ma indirettamente il suo pensiero ha influito anche sulle Scienze cognitive e sulla filosofia della mente odierne (secondo Hubert Dreyfus, Husserl è da considerarsi il "padre delle ricerche contemporanee nella psicologia cognitiva e intelligenza artificiale)

[4] Wilhelm Dilthey (1833 – 1911) è stato un filosofo e psicologo tedesco, rappresentante principale di un indirizzo filosofico post-hegeliano della seconda metà del XIX e inizio del XX secolo, che cerca di adoperare le categorie trascendentali di Kant nei campi delle scienze dello spirito, ossia delle scienze umane

**Un problema importantissimo**. [La coscienza veniva considerata a volte come un sistema di funzioni e a volte come un sistema dei fenomeni (C. Stumpf)[5].]

‹ Il problema dei punti orientativi [nella storia della psicologia].

[Nella questione sulla relazione della coscienza con le funzioni psicologiche esistevano due principali punti di vista] :

1. Sistemi funzionali. Il prototipo – la psicologia delle capacità. La rappresentazione dell'organismo dell'anima che possiede le attività.
2. La psicologia delle emozioni che studia il riflesso senza studiare lo specchio (soprattutto forte nella psicologia associazionista, paradossale nella psicologia della Gestalt). La seconda (psicologia delle emozioni): a) non è stata mai consequenziale e non poteva essere tale, b) proiettava sempre le leggi di una funzione su tutte le altre e ecc.

Queste le domande che sorgono a questo proposito:

1. Qual è la relazione tra l'attività e l'emozione ( problema di significato).
2. La relazione tra le funzioni. È possibile partendo da una funzione spiegare tutte le altre? (problema di sistema).
3. Quale è la relazione tra la funzione e il fenomeno? (problema dell'intenzionalità).

*Allora come la psicologia interpretava la relazione tra le diverse attività della coscienza?* (Questo problema era di terzo grado, per noi invece è primario.) A questa domanda la psicologia rispondeva con i tre postulati:

1. Tutte le attività della coscienza lavorano contemporaneamente.
2. Le relazioni tra le attività della coscienza non comporta nessun cambiamento nelle attività stesse visto che queste sono collegate non perché devono esserlo, ma perché appartengono alla stessa persona. ("Hanno lo stesso padrone"; W. James nella lettera indirizzata a Stumpf).
3. Questa relazione viene considerata come postulato e non come un problema. (La relazione tra le funzioni è immutabile).

### La nostra ipotesi principale presentata dall'esterno

**Il nostro problema**. La relazione tra le attività della coscienza non è costante. È sostanziale per ogni singola attività. Questa relazione deve divenire il problema dell'indagine scientifica.

**La nota**. La nostra posizione è antitetica alla psicologia della Gestalt[6], la quale ha generato "il postulato da un problema", vale a dire che ha presunto in anticipo che qualsiasi attività ha la sua struttura; [per noi è caratteristico il contrario: noi creiamo il problema da un postulato].

La relazione tra le attività è il punto centrale nello studio di qualsiasi sistema.

**La spiegazione**. Il problema della relazione deve essere anteposta sin dall'inizio al problema atomistico. *La coscienza fin dal principio è una cosa intera* – è questo ciò che noi postuliamo. *La coscienza determina il destino del sistema, come l'organismo determina le sue funzioni*. Per spiegare qualsiasi cambiamento interfunzionale bisogna prendere in considerazione il cambiamento della coscienza nel suo complesso.

### L'ipotesi "dall'interno", vale a dire dal punto di vista dei nostri lavori

(Introduzione: l'importanza del segno e il suo significato sociale.)

Nei vecchi lavori noi ignoravamo il fatto che ad ogni segno appartiene il suo significato. "Ma

---

[5] Carl Friedrich Stumpf (1848-1936), filosofo dedesco associate alla corrente della fenomenologia. Docente e amico dello stesso Husserl, Stumpf ha fondato l'istituto di psicologia di Berlino, dove in seguito si sviluppo la scuola della Gestalt

[6] Fondatori della psicologia della Gestalt sono di solito considerati Kurt Koffka, Wolfgang Köhler e Max Wertheimer che sono stati certamente i principali promotori e teorizzatori scientifici di questa corrente di ricerca in Psicologia. I loro studi psicologici si focalizzarono soprattutto sugli aspetti percettivi e del ragionamento/problem-solving.La Gestalt contribuì a sviluppare le indagini sull'apprendimento, sulla memoria, sul pensiero, sulla psicologia sociale.L'idea portante dei fondatori della psicologia della Gestalt, che il tutto fosse diverso dalle singole parti, in qualche modo si opponeva al modello dello strutturalismo, diffusosi dalla fine dell'Ottocento, ed ai suoi principi fondamentali, quali l'elementarismo.

c'è il momento per raccogliere i sassi ed il momento per spargerli" (Ecclesiaste). Noi partivamo dal principio della costanza del significato ed estraevamo il significato fuori dalla parentesi. Ma il problema del significato c'era già nelle vecchie ricerche. Se prima il nostro compito era quello di mostrare il comune tra "il nodo" e la memoria logica, adesso il nostro compito sta nel mostrare le differenze che ci sono tra questi.

Dai nostri lavori risulta che *il segno modifica le relazioni interfunzionali*.

**L'ipotesi "dal basso"**

La psicologia degli animali.

Dopo W. Köhler è arrivata una nuova epoca nella zoopsicologia… .

**Il concetto di V.A. Wagner**: 1) lo sviluppo per le vie pure o miste; 2) ……. (p.38); 3) per le vie pure- c'è lo sviluppo mutazionale; 4) per le vie miste – c'è lo sviluppo adattivo. 5) ……. (p.69-70).

*Forse è analogo al comportamento umano il comportamento delle scimmie antropoide*? Köhler ha forse adattato il criterio giusto dell'intelligenza? L'azione completa chiusa in corrispondenza della struttura del campo e nella rondine e la limitatezza dell'azione della scimmia sta nella rigidezza delle sue azioni. *Le cose non hanno per lei un significato costante*. Un bastone non diventa uno strumento per la scimmia visto che questa *non ha il significato dello strumento* per la scimmia. La scimmia solamente completa "il triangolo" e basta. La stessa cosa vale anche per i cani di Zhibe.

**Le conclusioni da questo**. ci sono tre fasi. L'attività del riflesso condizionato – l'attività che stimola l'istinto. Anche l'attività della scimmia è istintiva, è solamente *la variante intellettuale dell'istinto*, vale a dire uno nuovo meccanismo della stessa attività. L'intelligenza delle scimmie è il risultato dello sviluppo secondo le linee pure: l'intelligenza non ha ancora modificato la sua coscienza.

[Apologia di Köhler nel O.Zelets. Köhler nella nuova edizione segnala che Zelets è "l'unico che ha interpretato correttamente i miei esperimenti" (p.675-677).]

In Koffka[7]: "c'è una profonda affinità" del comportamento delle scimmie con l'intelligenza umana, ma c'è anche una limitazione: *nella scimmia l'azione* viene per istinto e solo il modo dell'esecuzione è ragionevole. Queste azioni sono prive di volontà. Visto che la volontà è la libertà dalla situazione (un atleta si ferma quando capisce che non vincerà la gara). *L'uomo vuole il bastone, la scimmia vuole il frutto*. (La scimmia non vuole lo strumento. Lei non lo prepara per il futuro. Per lei è il mezzo della soddisfazione del desiderio istintivo.)

**Lo strumento**. *Lo strumento richiede l'astrazione dalla situazione. L'uso dello strumento richiede un'altra stimolazione, la motivazione. Lo strumento è collegato con il significato (dell'oggetto).*

**(Köhler.)** (Köhler ha presentato il suo lavoro in contraddizione con E. Thorndike[8]).

**Le conclusioni.**

1. Nel mondo animale l'emergere delle funzioni nuove è legato ad una modifica del cervello (secondo la formula di Edinger[9]);

---

[7] Kurt Koffka (1886-1941), co-fondatore della scuola della psicologia della Gestalt (1921) studiò all'Università di Berlino con il filosofo Alois Riehl. Dopo un periodo passato all'Università di Edimburgo (1904-1905), al suo ritorno a Berlino decise di cambiare indirizzo di studi, dedicandosi alla psicologia. Completò il suo dottorato a Berlino, sotto la guida di Carl Stumpf, con un lavoro sulla percezione del ritmo musicale e visivo. Nel 1910 si trasferì all'Università di Francoforte, divenendo assistente di Friedrich Schumann all'Istituto di Psicologia, insieme a Wolfgang Köhler. A Koffka si deve l'opera più estesa e sistematica della psicologia della Gestalt, Principles of Gestalt psychology (1935).

[8] E.L. Thorndike (1874-1949) compì i suoi studi negli Stati Uniti; diplomatosi al Wesleyan College, si iscrisse a Harvard dove seguì i corsi di letteratura inglese e filosofia. Studiò poi sotto la direzione di W. James e nel 1898 conseguì la libera docenza con la tesi "Animal Intelligence". Ottenuto, l'anno successivo, un incarico alla Columbia University, potè portare a termine le ricerche già iniziate e pubblicare le sue tesi. Dopo il 1902 si occupò prevalentemente di psicologia dell' istruzione.

[9] Ludwig Edinger (1855 – 1918) anatomista e

nell'uomo invece non è così. C'è il parallelismo dello sviluppo psicologico e morfologico nel mondo zoologico, almeno quando questo segue le linee pure.

2. Sviluppo per le linee pure nel mondo animale. Lo sviluppo adattivo segue già il principio sistematico. L'uomo non può essere distinto secondo una caratteristica (l'intelligenza, la volontà) ma si distingue in principio per il suo approccio alla realtà.
3. L'intelligenza delle scimmie di Köhler[10] è nel regno dell'istinto. Ci sono due aspetti che lo distinguono: a) l'intelletto non modifica il sistema del comportamento; b) se non c'è lo strumento, allora lo strumento non ha un significato e allora non c'è il significato dello strumento. La stimolazione rimane istintiva ("Lo strumento richiede l'astrazione").

K. Buytendeyk: l'animale non si separa dalla situazione, perché lui non si rende conto della situazione stessa.

*L'animale si distingue dall'uomo per la sua diversa organizzazione della coscienza*. "L'uomo si distingue dall'animale per la sua coscienza".

W. James[11] (p.314):

| *Nell'animale* | *Nell'uomo* |
|---|---|
| isolato | astratto |
| costrutto | |
| ricetta | concetto |
| inflient | |

(Psicologia della Gestalt) [La nostra differenza con la psicologia della forma è come segue: la psicologia della forma è la psicologia naturalistica, così come riflessologia. Il significato e la struttura vengono spesso uguagliati in questa psicologia.]

**Verso l'interno**
**L'analisi semica nel senso stretto.**

Ogni parola ha il suo significato; che cos'è il significato di una parola?

*Il significato non corrisponde al significato logico*. (L'insensato ha il suo senso.)

*In che cosa consiste la particolarità dell'impostazione della domanda?*

La parola era considerata come il vestito del pensiero (la scuola di Würzburg) oppure come l'esperienza (behaviorismo). Laddove si studiavano i significati, questi venivano studiati in una delle seguenti maniere: a) dal punto di vista associativo, vale a dire il significato appariva come *ricordo* di una cosa, oppure b) dal punto di vista di quello che succede al nostro interno (fenomenologicamente) quando si comprendono le parole (G.Watt).

[La parola non esiste per il pensiero- Würzburg[12]; la parola è uguale al pensiero – behaviorismo.]

neurologo tedesco fu uno dei fondatori dell'Università di Francoforte.

[10] W. KOHLER (1887- 1967) co-fondatore della scuola della psicologia della Gestalt (1921), fu libero docente a Francoforte dove condusse numerose ricerche; fondò la Berliner Schule e dal 1935 si trasferì negli USA. Tra i contributi dati alla psicologia, vanno menzionate le ricerche che lo psicologo compì sulla percezione della costanza, quelle sugli effetti figurali e gli studi sulle capacità intellettive delle scimmie antropomorfe.

[11] William James (1842 – 1910) è stato uno psicologo e filosofo statunitense e presidente della Society for Psychical Research dal 1894 al 1895. Dopo essersi laureato in medicina nel 1869 prosegue gli studi da autodidatta indirizzandosi verso la psicologia. Nel 1872 prende avvio la sua carriera universitaria che si svolge interamente all'università di Harvard. Nel 1885 ha l'incarico di professore di filosofia e nel 1890 assume l'incarico di professore di psicologia. Qui all'università di Harvard creerà uno dei primi laboratori di psicologia sperimentale degli Stati Uniti. Sempre nel 1890 anticipando il funzionalismo pubblica una delle sue opere maggiori, i "Principi di Psicologia" (Principles of Psychology), in due volumi. I "Principi" sono universalmente considerati come uno dei testi più influenti e rilevanti dell'intera storia della psicologia, e sono stati per decenni uno dei manuali di base nella formazione accademica degli psicologi nordamericani.

[12] Scuola di psicologia sviluppatasi nell'Università di Würzburg alla fine del sec. XIX. Ebbe inizio nel 1896, anno in cui venne istituito dal caposcuola O. Külpe il laboratorio di psicologia, e fu particolarmente attiva fino al 1909, anno in cui lo stesso Külpe lasciò Würzburg per Berlino. All'interno della scuola l'oggetto principale di

*La tesi unica in tutti gli autori*: il significato di tutte le parole è immutabile, il significato non si sviluppa.

Il cambiamento delle parole si esaminava:

**nella linguistica-** come movimento della parola; il carattere generale – il carattere astratto è il significato linguistico e non psicologico.

**nella psicologia** (F. Polan); il significato rimane solidificato, cambia il senso. Il senso della parola vuol dire tutti i processi psichici che stimolano questa parola. E qui non c'è nessuno sviluppo o movimento visto che il principio della costruzione del senso rimane sempre lo stesso. Polan allarga il concetto del "senso":

**nella psicologia linguistica** e **nella psicologia** si esaminava il cambiamento del significato a seconda del contesto ( il senso traslato, il senso ironico ecc).

*In tutte queste teorie (+W. Stern) lo sviluppo del significato è dato come un aspetto iniziale, all'interno del quale si esaurisce questo processo.*

(Stern[13]: un bambino scopre la funzione nominativa. Questo rimane come un principio costante nella relazione tra il segno ed il significato. Lo sviluppo secondo Stern avviene con l'ampliamento del vocabolario, con lo sviluppo della grammatica, della sintassi, con l'allargamento o il restringimento del significato. *Ma il principio rimane sempre lo stesso.*)

"L'affermazione che il significato è costante, vale a dire che *la relazione del pensiero alla parola rimane costante* stava sempre alla base dell'analisi".

"Il significato è la via dal pensiero verso la parola". Il significato non è la somma di tutte quelle operazioni psicologiche che stanno dietro la parola. Il significato è qualcosa di più definito – è la struttura interna dell'operazione dei segni. È quello che sta tra il pensiero e la parola. Significato non è uguale alla parola, non è uguale neanche al pensiero. Questa ineguaglianza si sviluppa nella discordanza delle linee di sviluppo.

**Dalla parola esterna a quella interna.**
**La parola esterna.**

Che cosa vuol dire spiegare il significato?

Nella parola dobbiamo distinguere il lato semico e quello fasico, i quali sono legati dal rapporto dell'unione e non dell'identicità. La parola non è solo una sostituzione dell'oggetto. Per esempio, gli esperimenti di Ingenieros con "i significati presenti".

La dimostrazione è che prima parola è la parola fasica, invece dal punto di vista semica questa diventa una frase.

Lo sviluppo procede: in modo fasico dalla parola isolata verso la proporzione e poi verso la proporzione subordinata; invece dal punto di vista semico si procede dalla frase verso la parola. Vale a dire "lo sviluppo dell'aspetto semico della parola non coincide con lo sviluppo del suo aspetto fascio". [Lo sviluppo dell'aspetto fasico del linguaggio anticipa lo sviluppo del suo aspetto semico.]

"La logica e la grammatica non coincidono". E anche nel pensiero e anche nel linguaggio il predicato e il soggetto psichici non coincidono con quelli grammatici. "La grammatica dello spirito". Si pensava che l'aspetto fasico era l'impronta dell'anima sulla parola. Esistono due tipi di processo di sintassi – *quello del significato e quello fasico.*

A. Gelb: la grammatica del pensiero e la grammatica della parola.

"*La grammatica della parola non coincide con la grammatica del pensiero*".

Quali modifiche ci propone il materiale psicopatologico? a) la persona può parlare goffamente..; b) il parlante non sa nemmeno lui stesso che cosa vorrebbe dire; c) danno fastidio dei limiti della lingua (coscienza, divergenza cosciente); d) la concorrenza grammatica.

[Esempio da F.M.Dostoevskij ("Il diario dello scrittore") .]

Dunque*: esiste divergenza tra l'aspetto semico e quello fasico della parola.*

**Trascrizione dell'intervento di L.S.Vygotskij secondo la relazione di A.R.Luria**

studio era il pensiero e il metodo principale utilizzato fu l'introspezione, portata a livelli di analisi e di profondità mai più raggiunti.

13 William Louis Stern (1871-1938) psicologo e filosofo tedesco. Insegnò psicologia nelle università di Breslavia e di Amburgo. Con l'avvento al potere del nazismo si trasferì negli Stati Uniti dove fu professore presso la Duke University di Durham. Si occupò particolarmente di psicologia infantile e di psicologia della testimonianza ed è stato uno degli iniziatori della psicologia differenziale. Il suo nome è legato soprattutto all'impiego del concetto di quoziente intellettivo (Q. I.) come misura dell'intelligenza.

La deficienza di L. Lévy-Bruhl[14] sta nel fatto che lui considera la parola una cosa costante. Questo lo porta ai paradossi. Basta solo supporre che i significati e i loro legami (sintassi) sono diversi rispetto ai nostri e allora tutte le assurdità svaniscono. La stessa cosa nello studio dell'afasia – dove non si distinguono la fonema e il significato.

Prima si faceva l'analisi del comportamento e non della coscienza e da qui deriva l'astrattezza delle conclusioni. Per noi (adesso) la cosa principale è il movimento dei significati. Ad esempio la somiglianza della struttura esterna delle operazioni segnaletiche negli afasici, negli schizofrenici, negli oligofrenici, nei primitivi. Ma l'analisi semica scopre che ci sono significati diversi nella loro struttura interna (il problema dell'afasia semica).

*Il significato non è il pensiero espresso in parole.*

Nel linguaggio i suoi lati fasici e semici non coincidono: così lo sviluppo della parola prosegue dalla parola verso la frase, ma semicamente un bambino inizia dalla frase. [Ad esempio l'unirsi delle parole nelle frasi negli analfabeti.]

Neanche logico e sintattico coincidono. Ad esempio: "è caduto l'orologio", dal punto di vista della sintassi, qui il soggetto è "l'orologio" ed "è caduto" è il predicato. Ma quando questa frase viene detta in risposta alla domanda "Che cosa è successo?"; "Che cosa è caduto?" allora logicamente "è caduto" sarebbe il soggetto e "l'orologio" sarebbe il predicato (vale a dire il nuovo). Un altro esempio: "Mio fratello ha letto questo libro", qui l'accento logico potrebbe essere su qualsiasi parola.

[La parola senza il giudizio nei microcefalici ecc.]

Il pensiero che una persona vuole esprimere non coincide sia con l'aspetto fasico della parola sia con quello semico della parola. Esempio: il pensiero "Non è colpa mia" può essere espresso con i seguenti significati: "Volevo solo spolverare"; "Non ho toccato queste cose"; "L'orologio è caduto da solo" ecc. Ma anche il proprio "Non è colpa mia" non esprime completamente il pensiero (non è uguale), anche questa frase stessa ha la sua sintassi semica.

*Il pensiero è una nuvola dalla quale la parola esce in gocce*.

Il pensiero è costruito in un altro modo rispetto alla sua espressione linguistica. Non è possibile esprimere il pensiero completamente con le parole.

(K.S. Stanislavskij: dietro il testo c'è sempre il senso implicito.) *Ogni parola ha il suo senso velato. Ogni parola è un allegoria*. [In che cosa consiste questo senso velato? Un camminatore cristiano in G. Uspenskij dice: "Non ha la lingua il nostro fratello".]

Ma il pensiero non è una cosa già preconfezionata e pronta per la sua espressione. Il pensiero aspira, esegue una funzione, un lavoro. Questo lavoro del pensiero è il passaggio dalla percezione del compito tramite la costruzione del significato allo sviluppo del pensiero proprio.

[Dal punto di vista semico, la frase "L'orologio è caduto" è relativa al pensiero corrispondente come il legame concettuale corrisponde al memorizzabile nella memorizzazione mediata.]

*Il pensiero si compie nella parola e non solamente si esprime in questo.*

*Il pensiero è un processo interno mediato.* E' il percorso da un desiderio vago all' espressione mediata tramite i significati, più precisamente non all'espressione, ma al perfezionamento del pensiero nella parola.

La parola in sé stessa esiste sin dai primordi.

Generalmente non esiste un segno senza un significato. La costruzione del senso è il compito principale del segno. Il significato c'è dappertutto dove c'è un segno. Questo è la parte intrinseca di un segno. Ma nella coscienza c'è anche qualcosa che non significa nulla.

Würzburg cercava di arrivare al pensiero. Il compito della psicologia non è solo quello si studiare questi grumi ma anche la loro mediazione, vale a dire studiare il come questi grumi funzionano, ovvero come avviene il pensiero nella parola. Non è corretto pensare (come lo facevano quelli di Würzburg) che il compito della psicologia sta nello studio di questi nuvole non spiovute.

[14] Lucien Lévy-Bruhl (1857 –1939) è stato un filosofo, sociologo, antropologo ed etnologo francese. I suoi studi sociologici sulla mentalità dei popoli cosiddetti primitivi hanno esercitato un forte influsso sulla cultura occidentale contemporanea, benché molte tesi di Lévy-Bruhl appaiono oggi discutibili. Per Lévy-Bruhl il contesto etnologico si configura come totalmente altro rispetto all'Occidente. In base alla teoria del "prelogismo", i primitivi sarebbero caratterizzati da una struttura psichica in cui non vige il principio di non contraddizione, e in virtù della quale la loro mentalità, il rapporto soggetto/mondo, il rapporto naturale/sovrannaturale, sono differenti dai nostri.

**Il linguaggio interno**

Nella parola all'interno del pensiero, la discordanza tra gli aspetti semantici e fasici è ancora più forte.

Che cos'è la parola nel pensiero?

La parola meno il segno (vale a dire, tutto ciò che precede la fonazione). Bisogna differenziare la parola non pronunciata da quella interna (qui si sbagliavano L. Jackson e H. Head).

La pronuncia delle parole nella mente (la memoria verbale – J. Charcot[15]). Qui lo studio sui tipi della parola interna coincide con i tipi della rappresentazione (della memoria). È come se fosse una preparazione della parola verbalizzata.

La comprensione contemporanea (nostra) della parola interna.

Il linguaggio interno si costruisce in tutta un'altra maniera rispetto al linguaggio esterno. In questo linguaggio interno c'è una relazione diversa tra gli aspetti fasici e quelli semici.

Il linguaggio interno è astratto in due cose: a) è astratta in relazione a tutto il linguaggio verbalizzato, vale a dire riproduce solamente i suoi tratti fonetici semasiologici (per esempio: tre *rrr* nella parola *rrrevoluzione…*); b) questa è sgrammatica; ogni parola in questo linguaggio è predicativo. La sua grammatica è diversa rispetto alla grammatica del linguaggio esterno semico: vale a dire nel linguaggio interno i significati si legano in maniera diversa rispetto al linguaggio esterno; i legami nel linguaggio interno si stabiliscono tramite il fenomeno di agglutinazione.

[Agglutinazione della parola è possibile proprio grazie all'agglutinazione interna.] ‹ Gli idiomi sono molto più diffusi nel linguaggio interno. ›

L'influenza dei significati: possiamo dire che nel contesto una parola si arricchisce e si limita nello stesso momento; quindi la parola assorbe il significato del contesto = agglutinazione. La parola successiva contiene in sé la parola precedente.

"Il linguaggio interno viene costruito in modo predicativo".

[Le difficoltà di una traduzione dipende dalla difficoltà del percorso dei passaggi da un piano all'altro: pensiero -> significato - > il linguaggio esterno fasico.]

Il linguaggio scritto. [Le difficoltà del linguaggio scritto sono seguenti: è senza intonazione ed è senza un interlocutore. Questa presenta con sé la simbolizzazione dei simboli; così in questa la motivazione è più difficile.

*Il linguaggio scritto ha un altro rapporto con il linguaggio interno in quanto questa appare dopo in linguaggio interno ed è la più grammaticale. Ma il linguaggio scritto è più vicino a quello interno rispetto a quello esterno, visto che il linguaggio scritto si associa con i significati evitando il linguaggio esterno.*]

Riassunto: nel linguaggio interno abbiamo a che fare con una nuova forma del linguaggio dove tutto è diverso.

**C. Il pensiero**

Anche il pensiero ha l'esistenza indipendente visto che questa non corrisponde ai significati.

*Bisogna trovare una costruzione dei significati appropriata per esprimere un pensiero.* [Il testo ed il senso implicito.]

**Spiegazione**. Questo può essere spiegato facendo l'esempio dell'amnesia. Si può dimenticare le seguente cose:

a) la motivazione, lo scopo;
b) che cosa di preciso? (Il pensiero?);
c) i significati che si voleva esprimere;
d) le parole.

"*Il pensiero si realizza nella parola*". Le difficoltà della realizzazione. ‹ L'impossibilità di esprimere il pensiero direttamente. Le fasi dell'amnesia sono le fasi della mediazione (del passaggio) dal pensiero verso la parola – sono i passaggi della mediazione del pensiero dal significato.

**La comprensione**. La vera comprensione avviene con la penetrazione nella motivazione dell'interlocutore.

*Il significato delle parole cambia a seconda delle motivazioni.* Dunque, la spiegazione finale sta nella motivazione; è evidente soprattutto nell'età dell'infanzia. Lo studio di D. Katz delle espressioni dei bambini. Il lavoro di Stoltz (psicologi- linguisti- censore postale nel periodo di guerra); l'analisi delle lettere dei detenuti di guerra sulla fame.

**Le conclusioni su questa parte.**

[15] J.-M. Charcot (1825-1893), neurologo francese ebbe una grossa influenza sullo sviluppo della neurologia moderna, ma anche sulla psicologia e sulla psichiatria, grazie allo studio dell'ipnosi e delle isterie e all'influenza che ebbe sul giovane Freud.

Il significato della parola non è uguale ad una cosa precisa una volta e per sempre (contra Polan).

Il significato della parola è sempre una sintesi; dietro la parola- c'è sempre un processo della sintesi – quindi, il significato c'è dove c'è la sintesi. Lo sviluppo del significato = lo sviluppo della sintesi!

I principi della sintesi possono cambiare. "*Nello sviluppo cambia la struttura della sintesi*" (si sviluppa, si stratifica, il processo si svolge diversamente).

[Il processo della realizzazione del pensiero nel significato – è un fenomeno complesso che va "dai motivi alla verbalizzazione" (?).]

"*Nel significato c'è sempre una realtà sintetizzata*" (L.S.)

**In largo e lontano**

[Le questioni principali] : 1) il significato della parola penetra nella coscienza; che significato ha questa cosa sulla coscienza stessa? 2) come e perché cambia il significato?

[Le prime risposte] : 1) la parola, penetrando nella coscienza altera tutte le relazioni e tutti i processi; 2) il significato stesso si sviluppa in corrispondenza al cambiamento della coscienza.

**Il ruolo del significato nella vita della coscienza**

"Dire = avanzare una teoria".

"Il mondo degli oggetti appare laddove appare il mondo dei nomi" (L.S. - John Stuart Mill[16]).

"La costanza e l'oggettività categoriale di un oggetto è il significato dell'oggetto". [Lenin sulla propria distinzione dal mondo. ] ‹ Questo significato e questa oggettività sono già presenti nella percezione. ›

"Ogni nostra percezione ha il significato". Ogni cosa insensata noi percepiamo (come sensata) e le assegniamo un significato. *Il significato di un oggetto non è il significato di una parola*. "Un oggetto ha il significato" – vuol dire che questo fa parte della comunicazione.

*Sapere il significato vuol dire di sapere il singolo come generale*.

*"I processi della coscienza umana hanno il loro significato grazie al fatto che questi sono nominati, vale a dire sintetizzati"*. (Non è nello stesso senso della relazione alla parola.- L.S. )

Il significato è inerente al segno.

Il senso è quello che fa parte del significato (il risultato del significato), ma non è fisso del segno.

Il sensemaking – *è il risultato , prodotto del significato*. Il senso è più ampio del significato.

Coscienza- è 1) la conoscenza nella relazione; 2) coscienza (sociale).

[Le prime domande dei bambini non sono mai le domande sul nome di un oggetto; queste sono le domande sul senso di un oggetto.] ‹ Il cosciente non vuol dire solamente strutturato (conto la teoria della Gestalt). ›

La coscienza nel suo complesso ha la struttura sensata. *Noi giudichiamo la coscienza in funzione della struttura sensata della coscienza, visto che il senso, cioè la struttura della coscienza è la relazione con il mondo esterno.*

Nella coscienza sorgono le relazioni sensate ( la vergogna, l'orgoglio – la gerarchia …. Il sogno di cafro, la Maria Bolkonskaya prega, mentre l'altro pensa…)

*L'attività di sensemaking dei significati porta a crearsi di una struttura definita sensata della coscienza stessa.*

Si deduce che il linguaggio era studiato in modo sbagliato solamente rispetto al pensiero. *Il linguaggio comporta le modifiche nella coscienza*. "Il linguaggio è correlativo della coscienza e non del pensiero".

"Il pensiero non è una porta attraverso la quale il linguaggio entra nella coscienza" (L.S.). Il linguaggio è un segno per la comunicazione delle coscienze. La relazione tra il linguaggio e la coscienza- è una questione psicofisica. ‹ E inoltre infrange i confini della coscienza. ›

Le prime comunicazioni di un bambino come anche il primo praxis (gr. l'attività) non sono intellettuali. ‹ Nessuno ha provato che le prime comunicazioni sono intellettuali. ›

Il bambino non parla solamente quando pensa.

---

[16] John Stuart Mill, filosofo ed economista inglese (1806 - 1873) è uno dei pensatori più rappresentativi del positivismo e dell'economia del sec. XIX. In filosofia, influenzato da J. Bentham, si indirizzò verso l'utilitarismo e il radicalismo filosofico-politico. Dal riesame della logica, John Stuart Mill trasse originali conclusioni circa il metodo delle scienze morali, alla cui arretratezza si può ovviare solo con l'uso dei metodi delle scienze fisiche. È a tal fine necessario impiantare la conoscenza del mondo morale su una rigorosa conoscenza dei moventi dell'uomo. Da qui il rilievo che assumono per Mill la psicologia, l'etnologia e la sociologia, scienze delle quali egli è tra i principali fondatori

"*Il linguaggio con la sua apparizione cambia decisamente la coscienza*".

Che cosa governa i significati e che cosa condiziona il loro sviluppo? "La collaborazione delle coscienze". Il processo dell' astrazione della coscienza.

La coscienza è soggetta alla scissione. La coscienza è soggetta al raggruppamento. ‹ Questi sono necessari alla coscienza. ›

*Come sorge la sintesi? Come cambia la struttura della coscienza?*

Potrebbe essere: l'uomo si rivolge al segno; il segno fa nascere il significato; il significato entra nella coscienza. *Non* è così.

Il significato viene definito grazie alle relazioni interfunzionali = dalla coscienza e dall'attività della coscienza. La coscienza ha una struttura sistemica. La coscienza è caratterizzata dalle sistemi stabili.

**Conclusione**

"L'analisi semica è l'unico metodo adeguato per studiare la struttura del sistema e del significato della coscienza". Come il metodo strutturato è l'unico metodo adeguato per studiare la coscienza animale.

La nostra parola nella psicologia: bisogna allontanarsi dalla psicologia superficiale visto che nella coscienza un fenomeno non è pari all'essenza. Ma ci anteponiamo anche alla psicologia profonda. La nostra psicologia- è la psicologia delle cime (che definisce non le "profondità" ma i picchi delle personalità).

La via verso i movimenti intrinseci nascosti come la nuova tendenza della scienza (la chimica verso la struttura dell'atomo, la fisiologia della digestione verso le vitamine e ecc). Nella psicologia prima cercavamo di capire la memoria logica come formazione del nodo, adesso come la memorizzazione sensata. La psicologia profonda afferma che le cose sono l'essenza di quello che questi erano. L'inconscio non si sviluppa- è una grandissima scoperta. Il sogno riluce di la luce riflessa come la luna.

Questo si deduce da come viene concepito da noi lo sviluppo. Come la trasformazione di quello che era dato all'inizio? Come una nuova formazione? Allora la cosa più importante è quella più recente!

"All'inizio c'era un fatto (e non: il fatto c'era all'inizio) e alla fine diventato la parola ed è la cosa più importante" (L.S.). Che cosa significa quello che è stato detto? "Basta con questa coscienza", vale a dire che adesso il problema è stato definito.

**Appendice**
**Dal lavoro di preparazione della tesi per la discussione del 1933-1934.**
**La trascrizione del discorso di L.S.Vygotskij 5. e 9.12.33.**

Il fatto centrale della nostra psicologia – è il fatto della mediazione.

**La comunicazione e la sintesi**. Il lato interno della mediazione si scopre nella funzione duplice del segno: 1) comunicazione, 2) sintesi. Oppure: qualsiasi comunicazione richiede la sintesi.

La comunicazione è possibile anche direttamente, ma la comunicazione mediata è la comunicazione tramite i segni e qui la sintesi è necessaria. (Qualsiasi parola (linguaggio) già *sintetizzata*) (V.I.Lenin opere complete, t. 29, p.246).

Il fatto: nei bambini la comunicazione e la sintesi non coincidono: per questo in loro la comunicazione è diretta.

Medio – è il gesto indicativo. Il gesto è un segno che può significare tutto.

La legge: a seconda di quale sia la forma di comunicazione, la stessa sarà anche la forma della sintesi. "La comunicazione e la sintesi sono internamente legate tra di loro".

Le persone comunicano l'un con l'altra tramite i significati solo grazie allo sviluppo dei significati.

Lo schema qui è : non persona – oggetto (Stern), non persona – persona (Piaget[17]). Ma: persona-oggetto - persona.

---

[17] Jean Piaget (1896-1981) nacque a Neuchâtel, Svizzera. Famoso per i suoi scritti sullo studio dello sviluppo dell'intelligenza e la fondazione della epistemologia genetica. Il suo apporto alla psicologia dell'età evolutiva consiste nell'aver dato una consistenza concreta e scientifica all'idea della pedagogia moderna circa la specificità della natura infantile che nei suoi modi di pensare, agire, amare, fare, parlare è profondamente diversa da quella dell'adulto. Poiché il motore dell'intelligenza, per Piaget è la sua azione, l'educatore deve predisporre le condizioni idonee all'esercizio di questo fare, adeguando le sue richieste al livello di sviluppo dell'allievo e costruendo situazioni perché questo adeguamento si produca.

**La sintesi**. Che cos'è la sintesi?

La sintesi è l' esclusione dalle strutture dimostrative e l' inclusione nelle strutture del pensiero, nelle strutture, dunque, del senso.

Il significato ed il sistema delle funzioni sono legati internamente tra di loro.